Paedagogisc...
magazin

Digitized by Google

Digitized by Google

ANNEX
SSA
Pädagog

Die

Spiele der Menschen.

Von

Karl Muthesius.

Pädagogisches Magazin, Heft 137.

Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1899.

I.

Wer mit dem Leben spielt
Kommt nie zurecht;
Wer sich nicht selbst befiehlt
Bleibt immer Knecht.

Zwischen diesem Vers *Goethes* und dem berühmten Wort *Schillers:* »Der Mensch spielt nur da, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt,« besteht scheinbar ein unversöhnlicher Gegensatz. Dort eine mittelbare Warnung vor dem Spielen und eine Hervorholung seiner schädlichen Folgen für die sittliche Entwickelung, hier eine uneingeschränkte Lobpreisung des Spiels als unmittelbarster Äufserung des innersten Wesens der Menschennatur. Der aufmerksame Leser wird freilich sogleich empfinden, dafs beide Aussprüche von dem normalen Mittelwege einer vorsichtig abwägenden Wertschätzung erheblich abweichen, dafs sie die Wahrheit des Gedankens, der in ihnen liegt, in einer Form zum Ausdruck bringen, die nur aus dem lebhaftesten Bestreben erklärt werden kann, diese Wahrheit dadurch um so eindringlicher zu machen, dafs sie als etwas Auffälliges in einen gewissen Gegensatz zu allgemein verbreiteten Anschauungen gesetzt wird. Kurz: beide Aussprüche gehören zu denen, die nicht unmittelbar und ohne jede Einschränkung als richtig schlechthin angesehen werden können, die ein und dasselbe Wort in verschiedenem Zusammenhange anwenden und deshalb eine Deutung ihres Inhaltes nach diesem Zusammenhange erfordern.

Aber auch wenn man sie unter dieser Voraussetzung betrachtet, lassen sie bei näherem Zusehen erkennen, dafs das Wort Spiel in ihnen in abweichendem Sinne und mit wesentlich verschiedenem Gefühlston gebraucht ist. Es kommt in diesem zweifachen Gebrauch des Wortes seine Eigentümlichkeit zum Ausdruck, dafs es, je nach dem Sinn des Gebrauchs, ein Urteil der Zustimmung oder Abweisung hervorruft. Daraus ist zu ersehen, dafs das Wort der Gruppe derjenigen angehört, deren Inhalt sich nur schwer einer scharfen Umgrenzung unterwirft, dafs die Definition des mit dem Worte bezeichneten Begriffs besondere Schwierigkeiten bereitet.

Schon aus diesem Grunde kann jede neue Bearbeitung des Begriffs Spiel von vornherein unseres Interesses sicher sein. Noch mehr aber aus einem anderen. *Julius Schaller* hielt es am Eingang seines Buches, das lange Zeit als die beste Bearbeitung des Gegenstandes galt,[1]) für notwendig, die Ansicht zurückzuweisen, dafs das Spiel eine so minderwichtige Erscheinung im menschlichen Leben sei, als dafs es der Mühe wert wäre, nach seinem Wesen zu fragen, dafs es nicht mehr verdiene als mit ihm selbst Spiel zu treiben. Es ist heute nicht mehr notwendig, sich gegen eine derartige Auffassung zu wenden. Dafs das Spiel, welches das Leben des Kindes bis zu seinem Eintritt in die Schule fast ganz ausfüllt, eine für die Erziehung des heranwachsenden Menschen höchst bedeutungsvolle Angelegenheit ist, hat übrigens die Pädagogik von jeher anerkannt. In jedem pädagogischen Lehrbuch findet sich eine Würdigung dieses Erziehungsmittels.[2])

---

[1]) *Schaller*, Das Spiel und die Spiele. Weimar 1861.

[2]) Neben der unvergleichlichen Darstellung, die *Jean Paul* dem Gegenstande im dritten Kapitel des dritten Bruchstückes seiner »Levana« gewidmet hat, möchte ich besonders das mit vielen psychologischen Feinheiten ausgestattete Kapitel über das Spiel in der allgemeinen Pädagogik von *Waitz*, sowie den Abschnitt »Das Paradies der Menschheit« in *Stoys* Hauspädagogik hervorheben. Dagegen kommt das Spiel in den Schriften *Herbarts* nicht zu seinem Recht.

Und je weniger die Psychologie in der neueren Zeit ihr Genüge darin findet, ein Bild von der Thätigkeit der menschlichen Seele im allgemeinen zu zeichnen, je mehr sie danach strebt, unter Zuhilfenahme von Versuch und Mafs und ausreichender Berücksichtigung der physiologischen Grundlage die Elementarvorgänge des Seelenlebens im einzelnen aufzuhellen, desto gröfsere Aufmerksamkeit mufs sie naturgemäfs der reichen Welt derjenigen Erscheinungen zuwenden, in welcher der Mensch in den ersten Lebensjahren einen unbegrenzten Tummelplatz für den lebhaften Drang nach Thätigkeit findet. So fällt gerade jetzt im Zeitalter der Kinderpsychologie jeder Beitrag über das Spiel auf einen empfänglichen Boden und mit besonderen Erwartungen nehmen wir darum den stattlichen Band zur Hand, in dem der Baseler Philosoph *Karl Groos* eine neue Bearbeitung des Gegenstandes bietet.[1]) Hat doch der Verfasser in einem vor einigen Jahren erschienenen Buche über die Spiele der Tiere[2]) gezeigt, dafs er den Erscheinungen des Spiels wesentlich neue Seiten abzugewinnen vermag, indem er der Betrachtung eine von der bisher gebräuchlichen ziemlich abweichende Grundlage giebt: die moderne Entwickelungslehre. Diese Grundlage ist auch für den Aufbau und die Gliederung seines neuen Werkes durchaus mafsgebend, wie schon der erste Blick auf das Inhaltsverzeichnis lehrt.

Der Titel des Buches läfst erkennen, dafs sich die Untersuchungen des Verfassers nicht auf das Kinderspiel beschränken. Doch liegt es von vornherein im Wesen der Sache und noch mehr in der vom Verfasser vertretenen Grundanschauung über das Spiel, dafs die Jugendspiele stets den Ausgangspunkt bilden und den breitesten Raum in der Erörterung einnehmen. Ich werde mich darum in der folgenden Besprechung im wesentlichen auf sie beschränken.

---

[1]) *Groos*, Die Spiele der Menschen. Jena, Gustav Fischer, 1899. Preis 10 M, geb. 11 M.

[2]) Derselbe, Die Spiele der Tiere. Ebenda 1896. Preis 6 M.

Das Buch zerfällt in zwei Hauptteile: der erste, fast vier Fünftel des Ganzen umfassende, enthält die Systematik, der zweite die Theorie.

An die Einteilung der Spiele ist von jeher viel logischer Scharfsinn verschwendet worden, und doch hat der Erfolg nur selten der aufgewendeten Mühe entsprochen. Es ist eben aufserordentlich schwer, das bunt schillernde Farbenspiel der Einzelerscheinungen in die Fesseln des zusammenfassenden Begriffs zu schlagen; keine von den bisher bekannten Einteilungen der Spiele genügt den Forderungen der Logik vollständig.

Die Einteilung des Verfassers fufst auf einem bisher nicht angewendeten Einteilungsgrunde, dem Begriffe des menschlichen Trieblebens. Er unterscheidet zwischen solchen Trieben, in deren Bethätigung der Mensch die Herrschaft über seinen eigenen psychophysischen Organismus gewinnt oder ausübt, und solchen, die darauf ausgehen, das Verhalten des Lebewesens zu anderen Lebewesen zu regeln. In Ermangelung einer besseren Bezeichnung wählt der Verfasser für die Unterscheidung die Namen Triebe erster und zweiter Ordnung. Die Spiele, die in das Gebiet der Triebe erster Ordnung fallen, bezeichnet er als spielendes Experimentieren. Der Mensch spielt dabei lediglich mit sich selber; er schafft sich eine spielende Bethätigung der Triebe, deren Ziel es ist, entweder die sensorischen oder die motorischen Apparate oder endlich die höheren geistigen Fähigkeiten in Bewegung zu setzen. So gliedert sich das spielende Experimentieren in drei Teile. Der erste Teil behandelt das Spielen mit den Sinnesempfindungen, bei denen der Verfasser Berührungs-, Temperatur-, Geschmacks-, Geruchs-, Gehörs- und Gesichtsempfindungen unterscheidet. Die Werkzeuge eines jeden Sinnes können zu spielender Thätigkeit verwendet werden. Zu den spielenden Übungen der motorischen Apparate gehören die spielenden Bewegungen der eigenen Körperteile, sowie die fremder Dinge, und zwar das Herumhantieren, das Zerlegen und Zerteilen, sowie das Zu-

sammenlegen und Aufbauen von Gegenständen, das Werfen und Auffangen und die mit beiden verwandten Thätigkeiten, endlich auch die Geduldspiele. Das Spielen mit den höheren geistigen Anlagen kann entweder sein ein Experimentieren mit intellektuellen Fähigkeiten (Reproduktion, und zwar in den Formen des Wiedererkennens und des Gedächtnisses; Phantasie, und zwar als Illusion und Umwandlung des Gedächtnismaterials, ferner Aufmerksamkeit und Verstand) oder mit den Gefühlen (körperliche und geistige Unlust, Überraschung, Furcht) oder endlich mit dem Willen.

Die Triebe zweiter Ordnung bethätigen sich in den Kampfspielen, Liebesspielen, Nachahmungsspielen und sozialen Spielen. Zu den Kampfspielen rechnet der Verfasser die unmittelbaren körperlichen und geistigen Kampfspiele, die körperlichen und geistigen Wettkämpfe, die Zerstörungs- und Jagdspiele, das Necken, die Freude am Komischen und am Anschauen von Kämpfen und Kampfspielen und endlich das Tragische. In dem Abschnitt von den Liebesspielen redet er von den natürlichen Bewerbungsspielen, dem Liebesspiel in der Kunst und von dem Sexuell-Komischen. Als Nachahmungsspiele werden aufgezählt die Nachahmung von Bewegungsvorgängen, die Gesichts- oder Gehörsnachahmungen hervorbringen, die dramatischen und plastischen Nachahmungsspiele, sowie die Spiele der innern Nachahmung. Das umfangreiche Gebiet der sozialen Spiele erfährt aus dem weiter unten zu beleuchtenden Grunde keine weitere Gliederung.

Die angegebene Inhaltsübersicht läfst sofort erkennen, dafs Einteilungsgrund und Einteilungsglieder des systematischen Teils in engem Zusammenhang mit der vom Verfasser vertretenen Grundanschauung über das Spiel stehen. Diese kommt in kurzen Zügen zur Darstellung in der zweiten Abteilung des Werkes, in der der Verfasser das Spiel vom physiologischen, biologischen, psychologischen, ästhetischen, soziologischen und pädagogischen Standpunkt aus betrachtet.

Man hat bisher zur Erklärung des Spiels zwei scheinbar im Gegensatz zu einander stehende Lehren angewendet, die der Entladung überschüssiger Kräfte und die der aktiven Erholung erschöpfter Kräfte. Die Kraftüberschufstheorie ist auf *Schiller* zurückzuführen:

> Das Leben regt sich gern in üppiger Fülle,
> Die Jugend will sich äufsern, will sich freuen.
> Die üppige Kraft schafft sich erdichtete Schranken.

Herbert Spencer hat ihr wissenschaftliche Form gegeben. Die Erholungstheorie vertritt vor allem *Lazarus*.[1]) Die oft zu beobachtende Thatsache, dafs ein einmal begonnenes Spiel sowohl von Kindern als auch von Erwachsenen bis zur äufsersten Erschöpfung fortgesetzt wird, läfst sich aber für den Verfasser durch keine der beiden Theorieen erklären; er findet sie deshalb unzulänglich; jede umfasse zwar einen Teil, keine aber das Ganze. »Verlangt aber ein so eigenartiges, in sich geschlossenes, vom realen Leben und seinen ernsten Kämpfen völlig getrenntes Phänomen nicht die Erklärung aus einem Grundgedanken heraus, der uns diese ganze rätselhafte Jugend- und Spielzeit, dieses durch Jahre fortgesetzte Leben in einer Welt des Scheins auch unter einen einheitlichen, alles umfassenden Gesichtspunkt zu rücken vermag?«

Den gesuchten Grundgedanken liefert dem Verfasser der Darwinismus.

Im Anschlufs an *Weismann* vertritt er die Ansicht, dafs von den beiden Annahmen des Darwinismus: Entwickelung durch Vererbung erworbener Eigenschaften und Entwickelung durch das Überleben der Tauglichsten im Kampfe ums Dasein, die erste unhaltbar sei. Auf der Grundlage des *Weismann*schen Neo-Darwinismus baut er also seine Theorie des Spiels auf. »Wir finden bei allen Lebewesen eine Anzahl von angeborenen Anlagen, die

---

[1]) In seinem Buche: Die Reize des Spiels. Berlin, Dümmler, 1883.

zur Erhaltung der Art notwendig sind. Bei einem grofsen Teil der Tierarten erscheinen diese Anlagen als fein ausgearbeitete Reflexe und Instinkte, die gar keiner oder nur geringer Übung bedürfen, um ihren Zweck zu erfüllen. Bei den am höchsten stehenden Arten und ganz besonders beim Menschen verhält es sich wesentlich anders. Obgleich die Zahl der ererbten Instinkte bei dem Menschen sehr beträchtlich ist, vielleicht gröfser als bei irgend einem andern Lebewesen, kommt er doch in einem Zustand völliger Hilflosigkeit zur Welt, als ein unfertiges Wesen, das nicht nur physiologisch, sondern in jeder Beziehung erst zu einem Individuum von selbständiger Lebensfähigkeit auswachsen mufs. Die Möglichkeit zu einem solchen Auswachsen bietet die Jugendzeit. Fragt man sich nun, zu welchem Zwecke eine scheinbar so wenig vorteilhafte Einrichtung entstanden sein kann, so wird man es als wahrscheinlich bezeichnen müssen, dafs bei den Lebewesen, die eine ausgesprochene Jugendzeit besitzen, die fertig auftretenden Instinktmechanismen zum Teil nicht mehr genügt haben oder doch nicht so Vollkommenes zu leisten vermochten, als eine Überarbeitung und Ausgestaltung unfertiger Anlagen durch individuelle Anpassung während einer durch den Schutz der Eltern ermöglichten Übungsperiode...... Die so durch die Einrichtung einer Jugendzeit ins Leben gerufene Einübung unfertiger Anlagen ist das Spiel...... In dem Augenblick, wo die Intelligenzentwickelung bei einer Art hoch genug steht, um im Kampf ums Dasein nützlicher zu sein, als vollkommene Instinkte, wird die natürliche Auslese solche Einzelwesen begünstigen, bei denen jene Anlagen in weniger ausgearbeiteter Form während einer durch den Schutz der Eltern möglich gemachten Übungsperiode ohne realen Anlafs, rein zum Zwecke der Einübung und Ausbildung bethätigt werden — d. h. solche Einzelwesen, die spielen. Die Leistungen des Spiels bestehen demzufolge erstens in einer Ergänzung der unfertigen Anlagen zu einer völligen Gleichwertigkeit mit

fertigen Instinkten und zweitens in einer darüber weit hinausgehenden Höherentwickelung des Ererbten zu einer Anpassungsfähigkeit und Vielgestaltigkeit, die gerade bei vollkommen vererbten Anlagen unmöglich wäre.«

Das ist in kurzen Zügen die Einteilungstheorie des Verfassers. Sie versetzt uns mitten hinein in heifs umstrittene Gebiete der modernen Naturwissenschaft. Vererbung, Selektion, Anpassung, Kampf ums Daseins, jedes dieser Stichworte ist zum Feldgeschrei der Parteien geworden. Der Verfasser vergifst allerdings keinen Augenblick, dafs die Voraussetzungen, von denen er ausgeht, rein hypothetischer Natur sind. So warnt er wiederholt vor dem Fehler, in den Naturforscher unter dem Einflufs einer vorgefafsten Meinung oft verfallen, aus Einzelerscheinungen voreilig allgemeine Schlüsse zu ziehen. »Es ist ein Vorzug des Menschen, dafs viele ererbte Einrichtungen bei ihm, wenn man so sagen darf, ‚nur lose sitzen' und erst durch individuelle Erfahrung befestigt werden müssen; daraus ergiebt es sich aber mit Notwendigkeit, dafs sich die einzelnen Individuen sehr verschieden entwickeln. Wenn man daher aus einzelnen übereinstimmenden Successionen gleich eine generelle Regel ableiten und dann womöglich von der ontogenetischen auf die phylogenetische Entwickelung Rückschlüsse ziehen will, so kann man in dem Ausdruck seiner Vermutung kaum vorsichtig genug sein.« So wird nach seinem Urteil gerade »mit dem verführerischen aber nicht ungefährlichen phylogenetischen Grundgesetz in zahlreichen Fällen allzukühn operiert«.

In unmittelbaren Gegensatz zu *Darwin* stellt er sich in dem Abschnitt über das Liebesspiel in der Kunst. Während *Darwin* lehrt, dafs die Künste überhaupt aus der Beziehung der Geschlechter entstanden seien, also ursprünglich geradeso wie die bekannten Erscheinungen in der Vogelwelt als Bewerbungskünste aufzufassen wären, hält der Verfasser diese Annahme für durchaus einseitig. So wenig man leugnen könne, dafs die sexuellen Triebe

bei der Entstehung der Kunst beteiligt gewesen seien, so wäre es doch verkehrt, sie zum alleinigen Erklärungsgrunde zu machen. Als wichtigster Ausgangspunkt für die Kunst sei das Spiel zu bezeichnen, so daſs *Schiller* recht behalte mit seiner Ableitung der Kunst aus dem Spiel, der Gedanke *Darwins* könne nur als Erklärungsgrund zweiten Ranges in Betracht kommen.

Ja der Verfasser kann nicht umhin, zuzugestehen, daſs es der modernen Biologie noch nicht einmal gelungen ist, eine wissenschaftlichen Ansprüchen einigermaſsen genügende Terminologie zu schaffen. Die Unterscheidung von Instinkt und Trieb findet er beispielsweise noch wenig geklärt. »Wir müſsten eigentlich einen allgemeinen Terminus haben für die nicht erst erworbenen, sondern schon in unserer psychophysischen Organisation als solcher begründeten Bedürfnisse.« Von der Unterscheidung der Triebe erster und zweiter Ordnung ist er selbst sehr wenig befriedigt und empfindet hier schmerzlich den Mangel einer feststehenden und den Thatsachen gerecht werdenden sprachlichen Bezeichnung.

Berühren die angeführten Beispiele von Vorsicht, mit der sich der Verfasser auf dem schwankenden Boden der Hypothesen bewegt, wohlthuend, so kann doch nicht verschwiegen werden, daſs gerade hieraus ein oft bemerkbarer Mangel an Bestimmtheit in seinen Erörterungen, eine Unsicherheit in den Entscheidungen hervorgegangen ist. Zahlreich sind die Stellen, in denen er seine in dem vorausgegangenen Werk über die Tierspiele niedergelegten Ansichten abändert. Den *Lamarck*schen Satz von der Vererbung erworbener Eigenschaften lehnt er zwar grundsätzlich ab, macht ihm aber doch hin und wieder Zugeständnisse. Ja, seine Ablehnung selbst beruht auf wenig gesicherter Überzeugung: »Wie sich der Kampf um die Existenz einer Vererbung erworbener Eigenschaften schlieſslich entscheiden wird, ist unsicher.« »Es muſs der Zukunft überlassen bleiben, ein entscheidendes Urteil über diese Verbesserungsversuche (*Weismanns*) zu fällen.« Die

mit Unsicherheit gepaarte Vorsicht zeigt sich vielfach auch in der Ausdrucksweise des Verfassers. Von der strengen und bestimmten Sprache einer wissenschaftlich begründeten Gedankenentwickelung hält sich seine Darstellung ziemlich entfernt. Da ist viel von Meinen, Glauben und Dürfen, von »als wahrscheinlich bezeichnen müssen« und »annehmen können« die Rede; abschwächende Möglichkeitsformen und einschränkende Komparative finden sich fast auf jeder Seite. Man kann wohl in dieser Schreibweise ein Spiegelbild der modernen Naturwissenschaft, soweit sie sich auf Spekulationen einläfst und Hypothesen aufstellt, selbst sehen. Es soll darum aus der gekennzeichneten Art der Darstellung kein Vorwurf für den Verfasser hergeleitet werden; wir sind ihm vielmehr Anerkennung dafür schuldig, dafs er sich nicht die bei manchem Naturforscher zu findende unbegründete Sicherheit in Behauptungen und Beweisführungen aneignet, sondern mit Zurückhaltung und Vorsicht verfährt. Er hält es selbst für »mehr als wahrscheinlich, dafs hinter den von *Darwin* hervorgehobenen Entwickelungsprinzipien noch ein X und Y steht, das der Wissenschaft unbekannt ist.« Die metaphysischen Bestimmungen dieses X und Y, an denen es nicht fehlt, genügen ihm aber nicht. »So haben wir,« führt er aus, »bis jetzt nur die Wahl zwischen Metaphysik, Darwinismus und — Resignation; ich mufs bekennen, dafs ich unter solchen Umständen das einfache Überbordwerfen der ganzen Darwinischen Lehre für verfehlt halte und es vorziehe, zu untersuchen, wie sich unser spezielles Problem in ihrem Lichte ausnimmt.«

II.

Folgen wir nunmehr dem Verfasser in dieser Untersuchung auf einem kurzen Gange durch die Einzelheiten, damit wir einigermafsen erkennen, ob und inwieweit seine Einteilung und Erklärung den Thatsachen der reichen und bunten Welt des Spiels gerecht wird. Ohne weiteres mufs zugestanden werden, dafs sein Einteilungsgrund in-

sofern bestechend wirkt, als durch ihn alle Einzelerscheinungen umspannt werden; ja es fallen auf diese Weise eine Menge von Erscheinungen unter den Begriff des Spiels, die man bisher nicht in dieser Verbindung zu sehen gewohnt war, so dafs man sagen kann, die Welt des Spiels habe durch den vom Verfasser angewendeten Einteilungsgrund geradezu eine Erweiterung erfahren. Dafs es aber namentlich auch vom pädagogischen Standpunkt aus aufserordentlich wichtig ist, diese Erscheinungen des kindlichen Seelenlebens — ich erinnere nur an das Experimentieren mit den Sinnesempfindungen — einmal im Zusammenhang mit dem Spiel zu betrachten, sei vorläufig nur angedeutet.

Dafs seine Einteilung allen Ansprüchen genügen werde, glaubt der Verfasser selber nicht. Er beruft sich aber nicht mit Unrecht auf die bekannte Thatsache, dafs eine vollkommene Einteilung fast überall nur ein logisches Ideal sei. Jedenfalls leistet seine Einteilung das, was man auch von einer weniger vollkommenen fordern mufs: sie giebt eine bequeme Übersicht über das eingeteilte Gebiet, und sie ist durch die Beschaffenheit ihres Einteilungsgrundes geeignet, den Leser gleich einen Blick in das innere Wesen der zu besprechenden Gegenstände thun zu lassen.

Freilich schliefsen sich die Einteilungsglieder nicht immer aus. Das Spielen mit Berührungsempfindungen kann kaum getrennt werden von der spielenden Bewegung der eigenen Körperorgane, und auch das sog. Herumhantieren greift vielfach in die beiden genannten Gruppen der Spiele ein. Das Tragen von Spazierstöcken z. B., das der Verfasser in der zuerst genannten Gruppe aufzählt, kann mit gleichem Recht in eine der beiden anderen Gruppen eingeordnet werden. Die Freude, welche das Kind über seine eigene Sprache empfindet, all das Lallen und Plappern, das mehrmalige Wiederholen ein und desselben Wortes oder ein und derselben Silbe, dafs auch in Kinderreimen so häufig zu finden ist: es dient nicht

nur einem »produktiven Hörspiel«, sondern gleichzeitig, ja ich glaube noch mehr der spielenden Einübung der Sprachwerkzeuge, dürfte also zweckmäſsiger der spielenden Übung der motorischen Apparate unterzuordnen sein. Die Spielerfindung der Kinder ist gerade hier auſserordentlich reich; nicht nur die Zusammenstellung von ähnlich klingenden Worten mit schwer auszusprechenden Konsonantenhäufungen (Der Kutscher putzt den Postkutschkasten u. ä.), sondern auch die Einschiebung von Silben in den Verlauf des Sprechens (die B-Sprache, die H-, Nef-, Bo-, Bei-, O-, Erbsensprache) bereitet ihnen auſserordentliche Belustigung. Dabei liegt der Reiz meiner Überzeugung nach weniger in dem bloſsen »Hörspiel«, auch nicht, wie der Verfasser in Rücksicht auf die von ihm unter den sozialen Spielen aufgeführte »Erbsensprache« meint, zuerst darin, daſs sich dadurch die Kinder eine Art Geheimsprache schaffen, durch die sie sich von den Nichteingeweihten abschlieſsen. Im Vordergrund steht vielmehr jedenfalls die Freude an der spielend leichten Überwindung der Schwierigkeiten, an dem flieſsend und möglichst schnell erfolgenden Ablauf einer oft geradezu zungenbrecherischen Bewegungsreihe. Alles Wiegen und Schaukeln dagegen, vom Verfasser der spielenden Übung der motorischen Apparate zugerechnet, fällt mehr unter den Begriff der spielenden Bethätigung des sensorischen Apparats, wenigstens soweit es sich, wie es bei diesen Spielen doch in der Regel der Fall ist, um »passive Lokomotion« handelt. Sie versetzen allerdings den Spielenden in den »süſsen Taumel des Bewegungsrausches«, in dem er sich »befreit von der Schwere des Leibes« fühlt, aber dieses Lustgefühl wird doch keineswegs hervorgerufen durch eine willkürliche Bewegung der eigenen Körperteile; oft ist sogar das Gelingen der »passiven Lokomotion« davon abhängig, daſs sich der eigene Körper des Spielenden in möglichster Ruhe befindet. Es ist daraus deutlich zu ersehen, daſs eine Einübung motorischer Apparate hier nicht vorliegt.

Innerhalb des zweiten Hauptabschnittes, in dem die

spielende Bethätigung der Triebe zweiter Ordnung behandelt wird, dürfte der Nachahmung eine übergeordnete, nicht nur eine nebengeordnete Stelle einzuräumen sein, da sie sowohl in den Kampfspielen als auch in den Liebesspielen, wenn auch nur als Nebenursache, mitwirkt. Der Verfasser erkennt ja selbst an, dafs die Nachahmung nicht eigentlich als Trieb oder Instinkt bezeichnet werden könne, »da es sich dabei nicht um eine bestimmte, sondern um völlig verschiedenartige Reaktionen handelt.« Folgerichtig könnte sie dann, weil gar nicht unter den angenommenen Einteilungsgrund fallend, auch nicht als Einteilungsglied auftreten. Ähnlich verhält es sich mit der Gruppe der sozialen Spiele. Es dürfte schwierig sein, das, was der Verfasser als sozialen Trieb hinstellt: den Annäherungstrieb oder Herdeninstinkt, die soziale Sympathie, das Mitteilungsbedürfnis, den Drang nach dem gemeinsamen Handeln und der gemeinsamen innern Nachahmung, von dem Obergriff, den Trieben zweiter Ordnung logisch zu unterscheiden. Wenn sich die Triebe zweiter Ordnung im allgemeinen dadurch charakterisieren, dafs durch sie das Benehmen des Lebewesens gegen andere Lebewesen geregelt wird, so fehlt bei der Unterordnung des sog. sozialen Triebes doch wohl die *differentia specifica*. Der Verfasser hat sich die hier vorliegende logische Schwierigkeit auch nicht verhehlt. Er habe sich, erklärt er, nur nach längeren Erwägungen dazu entschlossen, eine besondere Gruppe von sozialen Spielen hervorzuheben. »Denn die Befriedigung der sozialen Bedürfnisse bildet in den meisten Fällen nur die Unterströmung, von der viel spezialisiertere und deutlicher hervortretende Spielzwecke getragen werden.« So steht beispielsweise alles, was der Verfasser in diesem Abschnitt bespricht, im innigsten Zusammenhang mit der Nachahmung. Eine »besondere Gruppe« sozialer Spiele, d. h. eine sich von den übrigen Gruppen streng unterscheidende, hat deshalb der Verfasser auch gar nicht aufzustellen vermocht, woraus die Thatsache erklärlich wird, dafs dieses Kapitel keine weitere

Gliederung erfahren hat. Es werden in ihm lediglich bereits vorher besprochene Erscheinungen der Spiele vom sozialen Gesichtspunkt aus beleuchtet. Der Verfasser gesteht selbst zu, dafs dieser Abschnitt einen etwas anderen Charakter habe als die vorausgegangenen, dafs er schon den Übergang bilde zum zweiten Hauptteil des Buches, zu dem theoretischen. In der That hätte der ganze Abschnitt dort untergebracht werden können; er gehört vielmehr in die Theorie als in die Systematik, und ich habe nicht zu erkennen vermocht, welche Gedanken der im theoretischen Teil auftretende kurze Abschnitt über den soziologischen Standpunkt enthält, die nicht schon in dem entsprechenden Abschnitte im systematischen Teil ausgesprochen worden wären.

Zahlreich sind auch die Fälle, in denen eine Entscheidung darüber schwer ist, ob ein Spiel aus den Trieben erster oder zweiter Ordnung entspringt. Eine grofse Anzahl von Spielen, die der Verfasser in der ersten Abteilung anführt, tragen zugleich das Merkmal des Kampfspiels an sich, und es ist oft zweifelhaft, welches Merkmal am stärksten hervortritt. Wenn beispielsweise der Verfasser vom Rätselraten einmal behauptet, dafs seine Grundlage das Experimentieren mit der logischen Fähigkeit sei, so dafs sich alleinstehende Personen im stillen Kämmerlein daran erlustigen könnten, später aber »seine ursprünglichste und natürlichste Form« darin findet, »dafs die Aufgabe mündlich durch eine andere Person aufgestellt und die Lösung dadurch zu einem unmittelbaren Messen der Kräfte zwischen Gegner und Gegner wird«, so sind in beiden Fällen verschiedene, geradezu entgegengesetzte Merkmale zu wesentlichen, den Begriff bestimmenden, gemacht worden.

Noch auffallender tritt die Unsicherheit in der Unterscheidung bei den Ballspielen hervor. Sie werden in der Abteilung über das spielende Experimentieren abgehandelt. Nun dient ja der Ball in der vielseitigsten Weise gewifs auch im Einzelspiel der Einübung von Geschicklichkeiten aller Art, aber der Hauptreiz der Ballspiele kommt doch

erst in der Geselligkeit zur Geltung, und sie dürften darum zweckmäfsiger den Kampfspielen und den sozialen Spielen einzureihen sein. Alle die unseren Knaben geläufigen Ballspiele, von denen jedes Spielbuch eine grofse Anzahl anführt, der kleine und grofse Schlagball, der Eckball, der Kreisball u. s. w. sind ebenso ausgesprochene Geselligkeitsspiele, wie die aus England eingeführten: Fufsball, Tennis, Kricket und Krocket. Sie stellen alle eine Mischung von Kampfspielen und sozialen Spielen dar. Auch die Ballspiele, die der Verfasser von den Bewohnern Sumatras, den Gilbertinsulanerinnen, den Indianern anführt, tragen deutlich das gleiche Gepräge. Es mufs diesen Thatsachen gegenüber auffallend erscheinen, dafs alle diese Spiele, bei deren Beschreibung allerdings der Verfasser wiederholt ihre Verwandtschaft mit den Kampfspielen streift, hauptsächlich unter dem Gesichtspunkt des spielenden Experimentierens betrachtet, dafs sie bei den Kampfspielen nur nebenbei, bei den sozialen aber überhaupt nicht erwähnt werden.

Dagegen gehören mehrere unter den Nachahmungsspielen aufgeführte Thatsachen offenbar zum spielenden Experimentieren. Wenn das Kind im »plastischen Nachahmungsspiel« aus Wachs oder Brotteig Figuren bildet, so hat das doch jedenfalls mit irgend einem Triebe zweiter Ordnung, »der das Benehmen des Lebewesens gegen andere Lebewesen regelt,« kaum etwas zu thun. Der Gedanke, dafs in diesen Fällen die Thätigkeit anderer Menschen nachgeahmt wird, tritt jedenfalls hier nicht in den Vordergrund, ja er ist wohl in den meisten Fällen gar nicht vorhanden. Als der junge Canova als Küchenjunge in der Speisekammer, in die ihn der Zorn des Küchenmeisters verbannt hatte, aus dem geschmeidigen Material der Butter einen Löwen formte, ist in ihm jedenfalls nicht der Trieb rege geworden, dadurch sein Benehmen gegen irgend jemand unter seinen Mitmenschen zu regeln; er hat lediglich dem in ihm mächtig wirkenden Gestaltungstriebe Genüge gethan.

Die »destruktiven oder analytischen« Bewegungsspiele der ersten Abteilung lassen sich ferner kaum unterscheiden von den in der zweiten Abteilung beschriebenen Äufserungen des Zerstörungstriebes; die gröfsere oder geringere Heftigkeit, mit der die Zerstörung vorgenommen wird, zum Unterscheidungsmerkmal zu machen, heifst doch einem sehr schwankenden Begriff diese Rolle zuschreiben. Ergänzend sei übrigens hier hinzugefügt, dafs die destruktiven Bewegungsspiele oft auch dem Drange entspringen, das geheimnisvolle Innere eines Gegenstandes, namentlich eines hohlen, zu entdecken und damit die Ursache seiner Beschaffenheit zu finden, wodurch ein Spielen mit den logischen Fähigkeiten entsteht. Vielfach folgt das Kind gerade diesem Drange, wenn es sein Spielzeug auseinandernimmt, selbst auf die Gefahr hin, es dadurch unbrauchbar zu machen, und der Genufs, den ihm ein Blick in das Innere einer vielfach zusammengesetzten Vorrichtung, etwa einer Uhr, gewährt, beruht ebenfalls auf dem halb befriedigten und doch durch die Anschauung erst von neuem angeregten Kausalgefühl. Mit aufserordentlich feinem Verständnis des kindlichen Seelenlebens hat *Goethe* im Wilhelm Meister eine Schilderung des diesem Gefühl entspringenden Dranges gegeben. Wilhelm hat wiederholt der Aufführung eines von einem Hausfreund eingerichteten Puppenspiels zugesehen: »Hatte ich zum erstenmal die Freude der Überraschung und des Staunens, so war zum zweitenmale die Wollust des Aufmerkens und Forschens grofs. Wie das zugehe, das war jetzt mein Anliegen.« In welcher Weise der Knabe unter dem Einflufs dieses Anliegens seine Neugierde zu befriedigen sucht, die durch teilweises Eindringen in die rätselhaften Erscheinungen nur noch mehr angestachelt wird; wie er sich vordrängt, um das Klappern zu hören, schliefslich verstohlen den Vorhang ein wenig aufhebt und »zwischen dem Gestell durchguckt«; wie er später in der auch sonst mit einer Menge von geheimnisvollen Reizen ausgestatteten Speisekammer die in einen Kasten eingepackten Puppen, seine

Helden- und Freudenwelt, auffindet und mit ihnen zu hantieren versucht: das ist alles mit unnachahmlicher Naturtreue beschrieben, namentlich kommt in dem Gewoge von Gefühlen auch »die verstohlene wollüstige Furcht, die einen grofsen Teil des kindischen Glücks ausmacht,« meisterhaft zur Darstellung. Vielleicht hat die angedeutete Szene aus Wilhelm Meister *Th. Storm* die Anregung zu seiner Novelle »Pole Poppenspäler« gegeben, die jetzt auch als Jugendschrift vielfach angepriesen wird. Jedenfalls ist die Verwandtschaft des Inhalts unverkennbar. Die beiden Kindergestalten Paul und Lisei würden *Groos*, wenn er die Novelle in seinem Buche mit verwertet hätte, anziehende Beispiele für eine ganze Reihe von Spielen gegeben haben, die sich den im Buche angeführten von *Goethe*, *Keller*, *Th. Vischer* würdig angereiht hätten. Kann doch die ganze Novelle geradezu als eine Novelle des Spiels bezeichnet werden; in unserem Zusammenhange ist die anziehende Beschreibung des »destruktiven Bewegungsspiels«, das Paul mit dem Kasperle, dem hervorragendsten Kunstwerk im Personal des Puppenspielers, vornimmt, von besonderem Interesse, nicht nur wegen des Spieles selbst, sondern auch wegen der üblen Folgen, die den Hauptwendepunkt in der Erzählung herbeiführen.

Ferner möge darauf hingewiesen werden, dafs ein in vielen Gegenden von Erwachsenen und Kindern geübtes »destruktives Bewegungsspiel« ein bezeichnendes Beispiel für die vom Verfasser wiederholt ausgesprochene Ansicht abgiebt, dafs viele Bräuche aus altheidnischer Vorzeit sich lediglich durch die Spielüberlieferung erhalten haben. Das Haus, in welches ein junges Ehepaar einzuziehen gedachte, säuberten unsere Vorfahren von bösen Geistern durch ein fürchterliches Lärmen, das hauptsächlich durch das Zertrümmern von allerlei Geschirr hervorgebracht wurde. Ein Überrest dieses Brauches ist das in manchen Gegenden heute noch geübte Poltern am Polterabend.[1]) Man geht

[1]) Vgl. *Herrmann*, Deutsche Mythologie S. 45, 471.

wohl nicht fehl in der Annahme, dafs schon bei der Entstehung des an und für sich ernsten Brauches neben der Absicht, die Geisterwelt zu bekämpfen, die eigentümliche Freude an starken Geräuschen sowohl wie an der Zertrümmerung leicht zerbrechlicher Gegenstände mitwirkte. Eine derartige übermütige Stimmung entsprach ganz dem heitern Gepräge der Hochzeit, die in alter Zeit noch viel mehr als jetzt geradezu als festliches Kunstwerk bezeichnet werden kann.[1] Die mythologische Bedeutung ist geschwunden, das Spiel aber lebt noch heute im Volksbrauch weiter, nun nicht mehr als Kampf gegen verderbenbringende Unholde, sondern mehr als Neckspiel gegen die Brauteltern und das junge Paar; aber leise schlummert in manchen Gegenden noch die Ahnung an den ursprünglichen Sinn, gilt doch vielfach das Poltern als gute Vorbedeutung künftigen Eheglücks.

Die angeführten Beispiele mögen genügen, um daraus zu erkennen, dafs die Einteilung des Verfassers keineswegs darauf Anspruch machen kann, die grofse Menge der Einzelerscheinungen in streng gesonderte, sich gegenseitig ausschliefsende Gruppen zu bringen. Er ist sich dessen wohl bewufst. Die Einteilung dient ihm mehr dazu, unter verschiedenen Gesichtspunkten verschiedene bedeutungsvolle Merkmale ein und desselben Spieles hervorzuheben. Daraus erklärt es sich, dafs einzelne Spiele in einer ganzen Reihe von Abschnitten wiederkehren. So fällt beispielsweise der Tanz zuerst unter den Begriff des Berührungsspiels (Schuhplattler), gewährt zudem in dieser Ausführung zugleich ein Hörspiel; das Betrachten aller Tanzbewegungen ist ein Sehspiel; in seiner Ausführung ist er ein Bewegungsspiel: er kann also in vielfacher Beziehung als spielendes Experimentieren betrachtet werden. Seine Hauptbedeutung liegt aber auf dem Gebiete des Geselligkeitsspiels: in ihm kommt eine der wichtigsten und wirksamsten Bewerbungskünste zum Ausdruck, und er gehört

---

[1]) *E. H. Meyer*, Deutsche Volkskunde S. 167.

insofern zu den Liebesspielen; bei den Naturvölkern stellt er vielfach die spielende Nachahmung einer ernsten Thätigkeit, namentlich des Kampfes, dar und wird dadurch zum Nachahmungsspiel, und alle die Tanzfeste der Natur- und Kulturvölker können schliefslich als soziale Spiele aufgefafst werden. Ja selbst Spielthätigkeiten, die in ihrer Ausführung und Wirkung beim ersten Anblick weniger zusammengesetzt erscheinen, ergeben bei näherer Prüfung eine Vielheit von Betrachtungspunkten. Ich möchte in dieser Beziehung hinweisen auf die vom Verfasser im Anschlufs an *Pilo* gegebene Zusammenstellung der verschiedenartigsten Genüsse, die das Rauchen gewährt, und schliefslich noch ein vom Verfasser auch mehrfach erwähntes Beispiel aus der Litteratur anführen. In Dichtung und Wahrheit erzählt *Goethe* aus seinen ersten Kinderjahren, wie er einst sein thönernes Spielgerät Stück für Stück auf die Strafse warf, dann auch alles zerbrechbare Küchengeschirr, dessen er habhaft werden konnte. Dem Kinde bereitete die Thätigkeit in der ersten Ausführung offenbar ein Hörspiel: »ich freute mich, dafs es so lustig zerbrach;« zugleich freilich fand in dem Hinabwerfen der Gegenstände der Bewegungstrieb spielend seine Befriedigung, in noch höherem Grade der Zerstörungstrieb. Durch die Zurufe der gegenüberwohnenden Herren von Ochsenstein »Noch mehr, noch mehr,« wurde noch ein anderer Trieb erregt, nämlich der, sich vor andern und namentlich vor Erwachsenen, kraftvoll zu bethätigen: »ich war höchlich-froh, ihnen Vergnügen zu machen.« Das Spiel wurde dadurch aus einem Einzelspiel zu einem Geselligkeitsspiel. Die jedesmalige nachahmende Wiederholung der vorhergehenden Spielhandlung erhöhte die Freude am Erfolg, und der sich immermehr steigernde Beifall der belustigten Zuschauer feuerte den Kampftrieb des Knaben an und liefs ihn zu einem förmlichen Angriff auf alles erreichbare Geschirr in der Küche übergehen. Das sich vielleicht dabei regende dunkle Gefühl des Unerlaubten war eher geeignet, den Freudenrausch zu verstärken als

ihn zu dämpfen. Die fortgesetzte Thätigkeit bewirkte eine sich stetig steigernde Erhöhung der Befriedigung aller genannten Triebe, so dafs das Kind schliefslich in eine Art Zerstörungstaumel kam: »ich stürzte alles, was ich von Geschirr erfassen konnte, in gleiches Verderben.«

Man sieht aus alledem, dafs »des Systemes Gebälk« doch nicht den Bau in seiner ganzen Ausdehnung zu stützen vermag. Gerade die neue und eigenartige Systematik des Verfassers beweist wieder, wie recht *Lazarus* hat mit seinem Ausspruch, dafs »alle Spiele mehrere und kombinierte Reize zeigen«. »Es giebt kein Spiel, welches nicht allgemein und vollends individuell sehr verschiedene Reize in oft sehr verwickelten Kombinationen auf sich vereinigt; eben deshalb aber giebt es auch keine Gattung von Spielen, welche nicht vielfache Arten, Kreuzungen und Übergänge zu andern hervorgebracht hätte.« [1])

Werfen wir nunmehr einen prüfenden Blick auf den biologischen Grundgedanken, dessen Leitung sich der Verfasser anvertraut hat, auf die Einübungstheorie. Wie oben angegeben, sieht der Verfasser in dem Begriffe der Vor- oder Einübung von Trieben das wesentliche Merkmal des Spielbegriffs; dieses Merkmal ist für ihn das eine Prinzip, aus dem er die ganze Welt des Spiels dargestellt und erklärt wissen will. »Dabei entspricht,« wie er in der Einleitung behauptet, »dem biologischen das psychologische Kriterium: wo eine Thätigkeit rein um der Lust an der Thätigkeit selbst willen stattfindet, da ist ein Spiel vorhanden.«

Mit dieser Behauptung lassen sich nun aber die bei den Nachahmungsspielen angegebenen Erörterungen nicht widerspruchslos vereinigen. »Offenbar,« sagt dort der Verfasser, »haben wir hier das psychologische Kriterium anzuwenden: die Nachahmung ist dann ein Spiel, wenn sie um ihrer selbst willen genossen wird. Das biologische

---

[1]) A. a. O. S. 52.

Kriterium ist auf den Nachahmungstrieb selbst nicht gut anwendbar. Wir ahmen nicht spielend nach, um ernstlich nachahmen zu lernen, vielmehr erfüllt die spielende Nachahmung schon selbst den realen Zweck des Triebes. Dagegen trifft die Übungstheorie natürlich auf das, was durch das Nachahmen erlernt wird, in besonders hohem Maſse zu.« Wenn also zugegeben wird, daſs auf das wichtige und groſse Gebiet der Nachahmung im Grunde genommen nur das psychologische, dagegen »nicht gut« das biologische Kriterium anwendbar ist, so bedeutet dies doch erstens eine bedenkliche Durchlöcherung des einen Prinzips und zweitens das Zugeständnis, daſs sich die beiden Gesichtspunkte keineswegs immer »entsprechen«, sich vielmehr zuweilen gerade ausschlieſsen.

Eine ähnliche Verlegenheit bereiten dem Verfasser die Liebesspiele. Über die hierher gehörenden Erscheinungen aus dem Tierleben hat er in seinem früheren Buche eine Hypothese aufgestellt, die in dem Zusammenhange, in dem sie dort auftritt, gewiſs annehmbar erscheint. Der Begattung geht bei den höheren Tieren, so setzte er dort auseinander, stets ein vorbereitender Zustand der Erregung voraus. Die darin liegende Erschwerung der sexuellen Entladung ist eine für die Erhaltung der Art nützliche Einrichtung. Dieser Einrichtung dient die instinktive Sprödigkeit der Weibchen, die die Männchen zu überwinden haben. Aus dem Gegensatz dieser Sprödigkeit zu dem Geschlechtstrieb erklären sich die Spielerscheinungen des »Kokettierens« bei den Weibchen, während die Bewerbungskünste der Männchen und die aus diesen hervorgehenden Spiele den Zweck haben, die Sprödigkeit der Weibchen zu überwinden und gleichzeitig die eigene sexuelle Erregung bis auf den zur Begattung notwendigen Grad zu steigern. Auf diese Weise stehen die Liebesspiele bei den Tieren im Dienste der natürlichen Zuchtwahl.

Man kann, wie bereits gesagt, diese Hypothese für das Geschlechtsleben der Tiere als annehmbar bezeichnen, wird aber ihre Übertragung auf den Menschen von vorn-

herein ablehnen müssen. Von allem Anfang an erscheint es als ungereimt, dafs bei den Liebesspielen der Menschen »eine durch die Einrichtung einer Jugendzeit ins Leben gerufene Einübung unfertiger Anlagen« vorliege. Es widerstreitet jeder gesunden Anschauung, von einer besonderen Vor- und Einübung des menschlichen Geschlechtstriebes zu reden. Dieser Trieb gehört sicher nicht zu denen, die im Interesse der Erhaltung und Höherentwickelung der Art einer besonderen Vor- oder Einübung bedürfen. Man müfste denn die nicht nur vom moralischen, sondern gerade auch vom biologischen Standpunkt aus durchaus notwendige Zurückhaltung und Beherrschung dieses Triebes als Vor- und Einübung bezeichnen wollen, was aber offenbar einen Widerspruch im Wortsinn bedeuten würde. Von einer durch das Spiel bewirkten »Ergänzung der unfertigen Anlagen zu einer völligen Gleichwertigkeit mit fertigen Instinkten und einer darüber weithinausgehenden Höherentwickelung des Ererbten zu einer Anpassungsfähigkeit und Vielgestaltigkeit, die gerade bei vollkommen vererbten Anlagen unmöglich wäre,« kann füglich hier nicht geredet werden. Da aber der Verfasser gerade hierin das eigentliche Wesen des Spieles erkennt, so fallen die Liebesspiele geradezu aus dem von ihm konstruierten Begriff des Spiels heraus. Er mufs das halb und halb selbst zugeben, gesteht er doch in einer Anmerkung, dafs er »die Liebesspiele des Kindes als einen (bildlich ausgedrückt) unbeabsichtigten Nebenerfolg der Einrichtung einer Jugendperiode betrachte. Sie haben keine wesentliche biologische Bedeutung und treten ja auch hinter der Jugendübung anderer Instinkte weit zurück.«

Auch die spielenden Äufserungen des Zerstörungstriebes fügen sich nur zum Teil und nur schwer der biologischen Formel: Wenn hier der Verfasser von einem »verdammenswerten Spiel« redet, von dem »Dämon der Kampf- und Zerstörungslust« von einer »selbst beim Mörder vorhandenen rauschähnlichen Freude am Zerstören

um des Zerstörens willen,« so liegt in diesen Ausdrücken der deutliche Beweis, dafs es sich in allen diesen Fällen nicht um Einübung eines Triebes zum Zwecke der Erhaltung und Höherentwickelung der Art handeln kann. Unverständlich ist auch, wie das Experimentieren mit körperlicher und geistiger Unlust, dem immer etwas Krankhaftes eigentümlich ist, diesem Zwecke dienen soll.

In anderen Fällen erweist sich allerdings die Einübungstheorie als durchaus fruchtbar. Das ganze Gebiet der spielenden Übung der sensorischen und motorischen Apparate, der gröfste Teil des Experimentierens mit höheren seelischen Fähigkeiten, die meisten Kampf- und Nachahmungsspiele eignen sich vortrefflich dazu, unter diesem Gesichtspunkt betrachtet zu werden. Auch die Bedeutung der Spiele in sozialer Hinsicht kann wohl in der Einübung sozialer Tugenden gesehen werden. Die Ausführungen des Verfassers sind gerade in den diesem Gegenstand gewidmeten beiden Abschnitten einleuchtend und überzeugend. Am deutlichsten vielleicht tritt die Wahrheit des biologischen Grundgedankens bei der spielenden Bethätigung des »Pflegetriebs« hervor; in dem Spiel mit der Puppe bereitet sich das Mädchen thatsächlich in der zweckmäfsigsten Weise auf einen der wichtigsten Bestandteile seiner Lebensbestimmung vor. Und ganz im allgemeinen sieht man aus den Erörterungen des Verfassers über die genannten Spiele, wie wahr das Wort *Preyers* ist: »Das rastlose Experimentieren kleiner Kinder, zumal der Säuglinge, schon bei den ersten Akkommodationsversuchen, und unscheinbare Übungen sind für die intellektuelle Entwickelung nicht nur nützlich, sondern unersetzlich als Mittel, die Wirklichkeit im buchstäblichen Sinne zu erforschen. Wieviel von ihren Alltagskenntnissen die meisten Menschen nur durch kindliche Spiele erworben haben, ist kaum zu ermessen.« [1])

Aber auf Grund der vorher angezogenen Beispiele

---

[1]) Die Seele des Kindes, S. 212.

kann man den Schlufs nicht umgehen, dafs dem Verfasser der Versuch, alle Erscheinungen des Spiels einem Grundgedanken zu unterwerfen, doch nicht vollständig gelungen ist; der Formel Gefäfs umspannt nicht den ganzen Inhalt des Gebietes.

Dafs der Versuch nicht ganz gelingen konnte, liegt meiner Überzeugung nach daran, dafs ein Gesichtspunkt in der Darstellung des menschlichen Trieblebens nicht zu seinem Recht kommt: eine Wertunterscheidung der Triebe nach biologischen und moralischen Mafsstäben. Dafs eine solche Unterscheidung durchaus notwendig ist, geht wohl aus den angeführten Thatsachen zur Genüge hervor. Es giebt im allgemeinen und noch mehr in der individuellen Ausgestaltung Äufserungen des menschlichen Trieblebens, die mehr zurückgehalten und eingeschränkt als eingeübt und gefördert sein wollen und zwar schon vom biologischen Gesichtspunkt aus. Die Förderung des an sich schon krankhaften Dranges, mit körperlicher oder geistiger Unlust zu spielen, kann nimmermehr zur Vervollkommnung der Art beitragen. Noch mehr aber fordert der moralische Mafsstab sein Recht bei einer Würdigung der Triebe. Bei weitem nicht alle menschlichen Triebe und Instinkte sind von diesem Gesichtspunkt aus der fördernden Einübung wert. Der Geschlechtstrieb stürzt unzählige Menschen nicht nur physisch, sondern auch moralisch ins Verderben, und er kann in seiner hohen sittlichen Bedeutung nur in rechter Weise in Wirksamkeit treten, wenn die in ihm zum Ausdruck kommende stürmische Macht der Natur durch die Kraft des moralischen Willens gedämpft und in Schranken gehalten wird. Wer wollte sich hier unterfangen, das Feuer durch fördernde Einübung im Spiel zu entfachen. Andere Triebe haben nur zu einem sehr geringen Teil moralischen Anspruch darauf, sich auszuleben, und jede Unterstützung über dieses Mafs hinaus kann die werdende Persönlichkeit nach der sittlichen Seite hin schädigen. Dahin gehört z. B. der Zerstörungstrieb und die Neigung zum Necken. Und mag

auch das Hasard der Einübung mehrerer einwandfreier Triebe dienen, es ist in seiner Gesamtwirkung doch als unmoralisch zu bezeichnen, und der Sprachgebrauch legt dementsprechend in das Wort »Spieler« den deutlichen Ausdruck sittlicher Verurteilung.

Wie die aus dem Abschnitt über den Zerstörungstrieb angeführten Ausdrücke erkennen lassen, streift der Verfasser zuweilen derartige Gedanken; ja, in dem letzten Abschnitt des Buches, der das Spiel vom pädagogischen Standpunkt aus beleuchtet, geht er ausführlicher auf sie ein.

Ich meine aber, schon in der Einteilung der Spiele nach dem Triebleben des Menschen hätte die Unterscheidung einübungswerter und zu bekämpfender Triebe nicht unbeachtet bleiben dürfen. Auf dem Grunde einer solchen Unterscheidung hätte sich die Einübungstheorie widerspruchslos entwickeln lassen. Sollte dem jedoch entgegengehalten werden, dafs der biologische Grundgedanke eine derartige Unterscheidung nicht zulasse, so würde damit für mich der Beweis geliefert sein, dafs das Prinzip für die Bearbeitung des Gebietes untauglich ist. Es mag in dem *Schiller*schen Satze, dafs der Mensch nur da ganz Mensch sei, wo er spiele, ohne weiteres die Übertreibung zugegeben werden. Aber *Schiller* wollte eben in ihm zum Ausdruck bringen, dafs im Spiel sich der Mensch auch nach der ethischen Seite am schönsten, weil vollständig frei und gelöst vom Zwange der Pflicht, ausleben könne. Dieser Gedanke, dafs in der Betrachtung des Spiels, welches für die Entwickelung des Menschen von so hoher Bedeutung ist, auf ethische Gesichtspunkte nicht verzichtet werden darf, mufs meiner Überzeugung nach entschieden festgehalten werden. Es würde nicht dem ganzen Wesen des Menschen entsprechen, wenn man ihm in diesem wichtigen Gebiete der Äufserung seines Geistes lediglich als Glied der natürlichen Welt, in der er sich als Einzelwesen und als Art nach biologischen Gesetzen entwickelt, und nicht auch als Glied der geistig-

sittlichen Weltordnung, in der sein eigentliches Ziel und seine eigentliche Bestimmung liegt, betrachten wollte.

III.

Dafs das Spiel eine Quelle der Erkenntnis des menschlichen Seelenlebens ist, haben namentlich die neueren Forschungen der Kinderpsychologie überzeugend nachgewiesen; dafs es mit der Kunst in einem engen Zusammenhange steht, wissen wir seit *Schillers* grundlegenden Untersuchungen; dafs es für die Erziehung des heranwachsenden Menschen von unermefslicher Bedeutung ist, hat zwar die Pädagogik immer anerkannt, gerade das vorliegende Werk aber dürfte geeignet sein, ihr diese Wahrheit von neuem und mit verstärktem Nachdruck zum Bewufstsein zu führen. Es mögen darum schliefslich noch einige kurze Bemerkungen gestattet sein, die den Gehalt des Buches nach der psychologischen, ästhetischen und pädagogischen Seite hin würdigen. Dafs es ganz unmöglich ist, in dem engen Rahmen einer Buchbesprechung diese Gebiete auch nur einigermafsen zu erschöpfen, sei dabei ausdrücklich vorausgeschickt. Es kann sich nur um die Hervorhebung einiger bemerkenswerter Eigentümlichkeiten handeln.

Da das Spiel seinem Wesen nach stets mit Lustgefühlen verbunden ist, mufs jede Untersuchung über das Spiel das Gefühlsleben des Menschen besonders in Betracht ziehen. In der Darstellung des Verfassers kommt dieser Gesichtspunkt in sehr anziehender Weise zur Geltung. Ohne sich auf eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Theorieen über die Entstehung der Gefühle einzulassen, hält er sich lediglich an die Thatsachen und begnügt sich damit, die Lustgefühle, die den Reiz des Spiels ausmachen, zu beschreiben. Dabei kommen eine Reihe von Gefühlen zur Darstellung, die wohl in einer systematischen Lehre vom Gefühlsleben bisher mehr oder weniger übersehen worden sind. Ich nenne die eigen-

tümliche Lust an starken Reizen, die deshalb aufgesucht werden, weil sie uns, wie *Lessing* sagt, das Gefühl »erhöhter Realität« verschaffen. Diese Lust liegt vielen Spielen zu Grunde, in denen die sensorischen Apparate sich bethätigen, ferner auch den Spielen der Überraschung, manchen Kampfspielen, wie z. B. den körperlichen und geistigen Wettkämpfen, unter letzteren namentlich auch den Glücksspielen.

Ich nenne ferner die mit der Befriedigung des Kausalbedürfnisses verbundene Lust. Der Verfasser unterscheidet hier zwei Fälle: die Freude am Erkennen einer aufserhalb der Person liegenden Ursache und die Freude am Ursache-sein. Von diesen beiden als theoretisch und motorisch unterschiedenen Formen ist besonders die zweite für das Spiel von aufserordentlicher Bedeutung, da sie jeder gelingenden Bewegung und Bewegungsreihe den lustbringenden Reiz verleiht. Diese Freude am Ursachesein äufsert sich als Freude an der eigenen Macht, namentlich wenn es sich um Wirkungen von ungewöhnlicher Gröfse handelt, als Freude am Auch-können, sobald ein Vorbild nachgeahmt wird, als Freude am Besser-können, wenn sich zur Nachahmung der Kampftrieb gesellt. Ganz im allgemeinen findet man besonders bei Knaben die Lust am Erlebnis als solchem stark ausgeprägt; sie stürzen sich so gern »ins Rollen der Begebenheit«.

Ich verweise ferner auf die ausführliche und erschöpfende Auseinandersetzung über den psychologischen Begriff der Nachahmung und die diese Geistesthätigkeit begleitenden Gefühle. Der Verfasser stützt sich dabei auf die Untersuchungen des amerikanischen Forschers *Baldwin*, der dem Begriffe in der neueren physiologischen Psychologie zu einem seiner Bedeutung entsprechenden Rechte verholfen hat.

In der feinen und eindringlichen Schilderung der Freude an den Berührungsempfindungen und an der spielenden Bewegung der eigenen Körperorgane vermifst man ungern einen Hinweis auf die geistreichen Aus-

führungen *Lotzes* über den Gebrauch der Werkzeuge und über Putz und Schmuck im V. Buche des II. Bandes seines Mikrokosmus; die anziehenden Erörterungen des Verfassers über die spielende Illusion und über dramatische Nachahmungsspiele möchte ich durch den Hinweis auf *Bog. Goltz* ergänzen, der im Buch der Kindheit die dramatischen Nachahmungsspiele, die sich bei ihm an die Lektüre des Robinson anknüpften, lebenswahr beschreibt.[1])

Nicht ganz verständlich ist es mir, wenn der Verfasser die Ansicht bekämpft, dafs das Wiedererkennen in der Vergleichung eines gegenwärtigen Eindrucks mit dem Erinnerungsbild eines vergangenen und in dem Bewufstwerden der Identität beider beruhe. Denn wenn er dann später auseinandersetzt, dafs zuerst das Bewufstsein auftrete: das habe ich schon früher wahrgenommen; dafs sich damit ein »Bekanntheitsgefühl« verknüpfe, in dem der Inhalt von Erinnerungsbildern wirksam werde; dafs sich in der weiteren Entwickelung des Vorganges das Bewufstsein einstelle, dafs man den bekannt scheinenden Gegenstand auch geistig unterzubringen wisse, dafs man erkenne, wohin man ihn zu thun habe: so giebt er doch wohl zu, was er vorher bestritten hat. Und wenn, wie es dann weiter heifst, das Lustgefühl, welches das Wiedererkennen begleitet, im wesentlichen auf der Freude an der Lösung einer Aufgabe, auf der Überwindung eines, wenn auch leisen, Widerstandes beruht, so ist damit doch gerade das, was vorher verneint wurde, als Quelle des Lustgefühls hingestellt.

---

[1]) Ich gebe diesen Hinweis in bewufstem Gegensatz zu der neuerdings wiederholt ausgesprochenen Ansicht, dafs derartige Schriften als Quellen der Kinderpsychologie wertlos seien. Es müfste doch erst im einzelnen nachgewiesen werden, dafs sie psychologische Unwahrheiten enthalten. Diesen Nachweis hat aber noch niemand erbracht. *Groos* selbst teilt die angegebene Meinung nicht, denn er führt wiederholt Beispiele aus Selbstbiographieen, namentlich von Dichtern, und anderen Werken der schönen Litteratur an. Und das mit Recht. Man wird wohl auch in Zukunft daran festhalten müssen, dafs gerade der Dichter der feinste Psychologe ist.

Abgesehen aber von dieser kleinen Ausstellung lassen die angegebenen Beispiele wohl genügend erkennen, welchen wichtigen Beitrag zur Psychologie des Gefühlslebens wir in dem Werk des Verfassers vor uns haben.

Zu den Wissenschaften, die sich lange gegen eine Behandlung vom entwickelungsgeschichtlichen Standpunkt aus gesträubt haben, gehört die Ästhetik. Nach den neueren Untersuchungen *Grosses* über die Kunst bei den Naturvölkern[1]) wird man allerdings nicht umhin können, sich künftig auch in der Ästhetik mit biologischen Fragen gründlicher und vorurteilsfreier auseinanderzusetzen, als es vielfach bisher geschehen ist. Der Verfasser erklärt in der Vorrede, dafs er ursprünglich nur durch ästhetische Erwägungen veranlafst worden sei, eine Wanderung durch die Welt des Spiels anzutreten, und dafs er die Anfänge einer Ästhetik auf entwickelungsgeschichtlicher Grundlage, die er in dem vorliegenden Buche und seiner schon früher erschienenen Einleitung in die Ästhetik biete, weiter zu verfolgen gedenke. Wenn die damit angekündigten Arbeiten zu denselben Ergebnissen führen, wie die vorliegende, so braucht die jetzige Ästhetik nicht besorgt zu sein, sie wird in ihrem Bestande nicht beeinträchtigt werden.

Schon oben wurde hervorgehoben, dafs *Groos* der Darwinschen Anschauung von der Herleitung aller Kunst aus dem Verhältnis der Geschlechter entgegentritt und den Schillerschen Standpunkt festhält, dafs als erste Quelle der Kunst das Spiel zu betrachten sei. Auch in dem wichtigen, der Ästhetik gewidmeten Kapitel des theoretischen Teils erklärt er, dafs er durch die Ausführung des vorliegenden Buches in seiner Überzeugung von dem engen Zusammenhange zwischen Spiel und Ästhetik nur bestärkt worden sei: eine umfassendere Nachprüfung der Thatsachen habe auch die von ihm bereits früher vertretene Ansicht bestätigt, dafs dieser Zusammenhang in

---

[1]) *Grosse*, Die Anfänge der Kunst.

höherem Maſse zwischen Spiel und ästhetischem Genuſs bestehe als zwischen Spiel und künstlerischem Schaffen.

Es scheint nach diesen Erklärungen vollkommen verständlich, wenn über alle Abschnitte des Buches ästhetische Erörterungen ausgestreut sind. Obgleich die Lektüre des Werkes für mich gerade aus diesem Grunde besonders anziehend gewesen ist, muſs ich mich doch auch hier darauf beschränken, einige Thatsachen anzuführen, die für das nahe Verwandtschaftsverhältnis zwischen Spiel und Kunst besonders bedeutsam sind.

Mit *Konrad Lange* sieht der Verfasser das Wesen des ästhetischen Genusses in der bewuſsten Selbsttäuschung. Mit diesem geschickt gewählten Ausdruck hat *Lange* jenen merkwürdigen Gegensatz in dem Bewuſstseinszustande treffend gekennzeichnet, der darin besteht, daſs man sich einerseits der Illusion, als sei eine Scheinhandlung die entsprechende Ernsthandlung oder ein Scheingegenstand der entsprechende wirkliche Gegenstand, vollkommen hingiebt, andererseits aber trotzdem das klare Bewuſstsein bewahrt, daſs es sich dabei nur um eine Illusion handelt. Genau derselbe Bewuſstseinszustand nun, die gefühlsmäſsige Belebung eines Scheinbildes, erfüllt in den meisten Fällen das spielende Kind. Wenn auch das Bewuſstsein, eine Scheinthätigkeit zu entfalten, nicht als allgemeines, als wesentliches Merkmal des Spiels angesehen werden kann, so begleitet doch dieses Bewuſstsein die bei weitem meisten Spiele des Kindes. Ja, der Verfasser hat vollkommen recht, wenn er ausruft: »Wie dürftig ist die Fähigkeit der ästhetischen Einfühlung im reiferen Alter, wenn man sie mit der völligen, bedingungslosen Hingabe einer jugendlichen Seele vergleicht.« So stark ist oft die Illusion im spielenden Kinde, daſs es Dichter, Schauspieler und Publikum in einer Person darstellt, und diese Thatsache veranlaſste *Goethe* zu dem Ausspruch, daſs unsere Kinder, wenn sie sich so weiter entwickelten, lauter Genies werden müſsten. Dabei verliert aber das Kind kaum jemals das »Rollenbewuſstsein«; es weiſs

während der Spielthätigkeit ganz genau, dafs es »nur so thut als ob«. Diese nahe Verwandtschaft zwischen Spiel und Kunst bringt den Verfasser zu dem Urteil, dafs sich die ganze dramatische Kunst über den Umweg der mimischen Tänze aus den dramatischen Nachahmungsspielen der Kinder entwickelt habe. Zeigen doch auch höhere ästhetische Genüsse, wie z. B. das Tragische, die über dem Spiel weit hinausliegen, bei näherer Prüfung in ihren ersten Anfängen einen deutlich erkennbaren Zusammenhang mit dem Spiel. Vermifst habe ich nur in den hieraufbezüglichen Ausführungen den Hinweis auf *Schiller*, der in den Abhandlungen über den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen, über die tragische Kunst, über das Pathetische und über das Erhabene im Anschlufs an *Kant* dieses Problem von den verschiedensten Seiten beleuchtet hat.

Eine andere Eigentümlichkeit, die ästhetischer Genufs und Spiel gemeinsam haben, behandelt der Verfasser sehr gründlich und überzeugend in dem Abschnitt von der innern Nachahmung. Aus dem Spiel der innern Nachahmung entwickelt sich das innerliche Miterleben oder die »ästhetische Einfühlung«, ein Zustand, dem die neuere Ästhetik besondere Aufmerksamkeit zugewendet hat. Wie nun die innere Nachahmung beim Spiel des Kindes stets mit motorischen Vorgängen verknüpft ist, so sollen, wie der Verfasser auseinandersetzt, motorische Elemente bis in die feinsten und höchsten ästhetischen Genüsse nachweisbar sein, wenigstens bei »motorisch Veranlagten«, zu denen sich der Verfasser seiner innern Erfahrung nach rechnet. Bewegungs- und Haltungsempfindungen (namentlich Gleichgewichtsempfindungen) sollen in diesen die ästhetische Einfühlung begleitenden motorischen Vorgängen, die nur bei genauer Selbstbeobachtung wahrnehmbar seien, zusammenfliefsen mit leichten Augen- und Atembewegungen und auf diese Weise den noch wenig erforschten Gesamtzustand hervorbringen. Der Verfasser schildert diese motorischen Vorgänge an einer gröfseren Anzahl von Bei-

spielen aus der Selbstbeobachtung und der Litteratur. Der zur Verfügung stehende Raum gestattet leider nicht, näher auf die interessante Erscheinung einzugehen.

Was schliefslich den letzten Abschnitt des Buches betrifft, welcher der pädagogischen Bedeutung des Spiels gewidmet ist, so habe ich die Empfindung, dafs der Verfasser in ihm nicht diejenigen Folgerungen gezogen hat, zu denen ihn sein biologischer Grundgedanke berechtigt hätte. Der Abschnitt könnte ebensogut von irgend einem Schriftsteller geschrieben sein, dem entwickelungsgeschichtliche Fragen gänzlich unbekannt sind. Dafs die Vermischung von Spiel und Lernarbeit zu vermeiden sei; dafs man das Kind zum Spielen anregen solle, dafs dabei das Nützliche und Gute zu fördern, das Schädliche und Unsittliche zu unterdrücken sei: das sind alles Gedanken, die mit der biologischen Grundfrage in einem höchst losen Zusammenhange stehen, zudem Gedanken, die in der pädagogischen Welt so bekannt sind, dafs sie in einem Buche von wissenschaftlicher Bedeutung nicht wiederholt zu werden brauchten.

Wenn es dem Verfasser im allgemeinen, d. h. mit den am Ende des vorigen Abschnittes in unserer Besprechung gemachten Einschränkungen, trefflich gelungen ist, die hohe Bedeutung des Spiels für die Entwickelung des Menschen als Individuum und Art nachzuweisen, so wäre nun hier der Ort gewesen, die pädagogischen Forderungen wesentlich bestimmter und wesentlich höher zu stellen. Selbst die Autorität *Reischles*[1]) hätte ihn nicht zur Wiederholung des Urteils veranlassen sollen, dafs die althergebrachte Überlieferung schon längst das richtige Spielzeug ausgewählt habe, wenigstens nicht, wenn dieses Urteil den Sinn haben soll, dafs der jetzt zumeist geübte Brauch an dieser Überlieferung festhalte. Eine nähere

[1]) *Reischle*, Das Spielen der Kinder in seinem Erziehungswert. Göttingen 1897.

Prüfung würde den Verfasser jedenfalls gerade von seinem Standpunkte aus zu der Überzeugung geführt haben, eine wie grofse Menge von dem modernen Spielgerät, das gewinn- und erfindungssüchtige Fabrikanten unermüdlich auf den Markt werfen, pädagogischen Anforderungen nicht genügt, wie ferner der eitle Eifer vieler Eltern, die Kinder mit einem wahren Jahrmarkt von Spielsachen zu überschütten, geradezu gefährlich wirken kann.

Mit weit stärkerem Nachdruck als er es thut, hätte der Verfasser ferner die Forderung betonen müssen, dafs unsern unter unnatürlichen Bedingungen aufwachsenden Stadtkindern die Gelegenheit zum freien Spielen nicht verkümmert werden darf. Die künstlichen Gelegenheiten, welche die Jugendspielbewegung schaffen will, können das freie Spiel nicht ersetzen. Sie sind gewifs für die Gesundung des Körpers von grofsem Wert, aber diese Leibesübungen auf einem bestimmten Platze, zu bestimmter Stunde, mit pünktlichem Anfang und Schlufs, unter Aufsicht eines Lehrers verlieren nur zu leicht das wesentliche Merkmal des Spiels, die volle Freiheit und Losgelöstheit von allem Zwang und Zweck, »das thatsächliche Herausgehobensein aus dem realen Zweckleben« — um mit den Worten des Verfassers zu reden.

Damit verlieren sie aber auch den Reiz des Spiels und den Erfolg, den man vom freien Spiel erwarten darf. Zudem berücksichtigen sie meist nicht die Mädchen, niemals aber die Kinder im vorschulpflichtigen Alter, in dem gerade der Drang nach spielender Bethätigung aller Triebe am lebendigsten ist. Wenn das Kind in den Jahren, da das Spiel seine eigentliche Thätigkeit ausmacht, an der anregendsten und für die Entwickelung förderlichsten Form, den Bewegungsspielen im Freien, verhindert wird, wenn der Wagenverkehr es vom Fahrdamm, der Schutzmann vom Bürgersteig, der Flurhüter vom Feldweg verjagen, so müssen eine ganze Reihe von entwickelungsfähigen und entwickelungswürdigen Trieben verkümmern, und der Verfasser hätte meiner Ansicht

nach alle Ursache gehabt, über diese für die Heranziehung eines körperlich und geistig möglichst vollkommenen und gesunden Nachwuchses höchst wichtige Angelegenheit ein kräftiges Wörtlein zu reden.

Wäre er ferner in seinen pädagogischen Erwägungen dem Entwickelungszustand des kindlichen Geistes auf der jeweiligen Altersstufe näher getreten, wozu ihm wieder sein biologischer Grundgedanke die beste Veranlassung gegeben hätte, so würde er der Unnatur der Fröbelschen Kindergärten, in denen vielfach die Kleinen zwecks Befriedigung einer falschen Eitelkeit der Eltern zu Spielpuppen gedrechselt werden, schärfer entgegengetreten sein. Er würde u. a. auch auf die für die sittliche Bildung der Kinder höchst wichtige Frage gekommen sein, wann es angemessen und notwendig ist, das Kind von der spielenden Umwandlung des Gedächtnismaterials, welches bei ihm oft zum spielenden Lügen wird, zum Begriffe der Wahrheit überzuführen. Er würde endlich auch das Verhältnis des Spiels zur Lernarbeit in der Schule wesentlich anders bestimmt haben als durch die landläufige Redensart, dafs es »das Zweckmäfsigste sei, wenn sich die Lernarbeit möglichst bald in reinlicher Scheidung vom Spiel abtrenne«. Von philanthropistischen Spielereien sind wir allerdings gänzlich abgekommen, aber wir sind dabei in das andere Extrem verfallen. Wer die Lehrpläne unserer Elementarklassen prüft, wird zugeben müssen, dafs in den meisten Fällen die Schule unvermittelt mit der Lernarbeit einsetzt, dafs ein Übergang von der Spielstufe zur Stufe des Lernens fast ganz fehlt, dafs wir den frühen Zwang der Arbeit, der hagern, ernsten fordern, wenn die Natur des Kindes nach lauter Spielfrohsinn ist. Die möglichst zeitige Abtrennung des Spiels von der Arbeit wird also in der Praxis unseres Unterrichts leider in mehr als genügendem, ja in einem Mafse durchgeführt, gegen das die Kinderpsychologie entschieden Einspruch erheben müfste. Und wenn man dazu noch bedenkt, dafs die Arbeit sich unter dem Zwange des

Herkommens, nach welchem ja auch in unserm pädagogischen Zeitalter zu allermeist noch die Klassenziele aufgestellt werden, mehr oder weniger auf die Aneignung toter und für das Kind zunächst ganz reizloser Formen richtet, so kommt einem der Gegensatz zwischen dieser verfrühten Arbeit und dem Geisteszustand des Kindes noch deutlicher zum Bewufstsein. Bei einer ausreichenden Berücksichtigung des letzteren, wozu hoffentlich die weitere Ausgestaltung der Kinderpsychologie wesentlich beitragen wird, müfste der Unterricht in der ersten Schulzeit ganz das Gepräge des Spiels annehmen, womit keineswegs einer ziel- und zwecklosen Spielerei das Wort geredet werdet soll. Und auch für die weitere Lernarbeit dürfte es meines Erachtens nicht als erstrebenswertes Ziel gelten, möglichst schnell alle Anklänge an das Spiel zu beseitigen. Der Geisteszustand unmittelbarer Hingabe an den Unterrichtsstoff, der in der Arbeit als solcher selbst Reiz und Belohnung findet, das unmittelbare Interesse, das nach *Herbart* als Ziel alles Unterrichts zu gelten hat, ist seinem innersten Wesen nach eng mit dem durch das Spiel erzeugten lustbringenden Bewufstseinsinhalt verwandt, so dafs also aller Unterricht, der in diesem Sinne arbeitet, von selbst immer in einer gewissen Nachbarschaft zum Spiel bleibt. Aber die Schule sollte meiner Ansicht nach auch unmittelbar spielende Thätigkeit nicht von sich weisen und zwar nicht nur in der reicheren Ausgestaltung des Schullebens, das meist in erschreckender Armseligkeit und Dürftigkeit verläuft, sondern auch im Unterrichte selbst. Dramatische Nachahmungsspiele sind beispielsweise nicht nur für die tiefgehende Aufnahme des Unterrichtsstoffes aufserordentlich wirkungsvoll, sondern verschaffen auch dem jüngeren Schüler bereits einen Vorgeschmack von dem höhern Genufs der ästhetischen Einfühlung. Epische Gedichte sollten, wo immer es möglich ist, mit verteilten Rollen deklamiert werden, und auch andere Unterrichtsgegenstände, wie z. B. der Geschichtsunterricht, bieten vielfach Gelegenheit, die Schüler in der

anregenden Form von Rede und Gegenrede untereinander sich an der Erarbeitung des Unterrichtsstoffes beteiligen zu lassen. Dabei könnte auch dem Drange nach motorischer Bethätigung Rechnung getragen werden, z. B. in der Nachahmung einfacher Bewegungen und Handlungen, über die im Unterricht gesprochen wird. Wir begnügen uns überhaupt im Unterricht zu viel mit Worten; wo immer es möglich ist, sollte zu ihnen, in einzelnen Fällen sogar an ihre Stelle, die nachahmende That, die einfache Handlung treten. Der Unterricht braucht dadurch nicht das Mindeste von seiner Würde und seinem Ernst einzubüfsen.

Ähnliche Gründe veranlafsten *Comenius* zur Abfassung seiner *Schola Ludus.* Unter der Hand der Philanthropisten sind seine Vorschläge zu Zerrbildern geworden, aber gerade der auf biologischem Standpunkt Stehende sollte nicht in die entgegengesetzte Einseitigkeit verfallen. Namentlich müfste von diesem Gesichtspunkte aus die Nachahmung, die entwickelungsgeschichtlich als etwas aufserordentlich Wichtiges geschildert worden ist, eine gründliche pädagogische Würdigung erfahren. Dafs der Verfasser dazu gar keinen Anlauf nimmt, beweist am deutlichsten die Richtigkeit meines bereits ausgesprochenen Urteils, dafs der letzte Abschnitt des Buches nicht als folgerechter Abschlufs des Ganzen angesehen werden kann. Offenbar liegen dem Verfasser pädagogische Erwägungen ferner, und so mag es sich erklären, dafs er sich hier lediglich in ausgefahrenen Geleisen bewegt.

Abgesehen von dem letzten Abschnitt zeigt uns aber das Buch als Ganzes den Verfasser in meisterhafter Beherrschung des weitschichtigen Stoffes. Das Werk ist ein modernes durch und durch, und es kommt auf den eigenen Standpunkt an, ob sich mit diesem Wort eine Anerkennung oder eine Ablehnung verbindet. Ich mufs gestehen, dafs es mich gefesselt hat von Anfang bis zum Ende. Auf alle Fälle bringt es die moderne Arbeitsmethode trefflich zur Anschauung. Man vergleiche es

beispielsweise mit der Schrift, in der *Lazarus* den gleichen Gegenstand behandelt: bei *Lazarus* die in sich gefestigte, in ruhiger Sicherheit fortschreitende Entwickelung des in seinem Begriffssystem unwandelbar feststehenden Philosophen, dabei alles glatt geschliffen und vornehm, aber in einer gewissen Thatsachenferne und Abgeschlossenheit gegen andere Gebiete; bei *Groos* dagegen die ganze unruhige Bewegung in den Problemen der modernen Naturwissenschaft, eine Darstellung, die unter dem Zuströmen des überreichen Stoffes zuweilen nicht Zeit findet, sich um stilistische Feinheiten zu kümmern, aber dabei ein gewaltiges Thatsachenmaterial, verarbeitet auf der breiten Grundlage der gesamten neueren Litteratur über physiologische Psychologie, Ethnographie, Biologie und Ästhetik in allen modernen Kultursprachen.

Das wissenschaftliche Rüstzeug schädigt jedoch niemals die Stimmung, mit der die liebliche Welt des schönen Scheins betrachtet sein will. Der Verfasser hat in dieser Hinsicht das Wort *Jean Pauls* zu dem seinen gemacht: »Ich fürchte mich vor jeder erwachsenen behaarten Hand und Faust, welche in dieses zarte Befruchtungsstäuben der Kinderblumen hineintappt und bald hier eine Farbe abschüttelt, bald dort, damit sich die rechte vielgefleckte Nelke erzeuge.«

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Traditionelle
Lieder und Spiele
der
Knaben und Mädchen
zu
Nazareth

nach den vom Generalvikar zu Chambéry zurückgebrachten Dokumenten.

Ein Beitrag zum geschichtlichen Verständnis der Kindheit Jesu.

Von

Lic. theol. **H. Schoen**
Professor in Poitiers.

Pädagogisches Magazin, Heft 138.

Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1900.

Inhalt.

Seit mehreren Jahrzehnten ist das Leben Jesu zum Hauptproblem der christlichen Theologie geworden. Man hat sich bemüht, das Volk, das geschichtliche »Milieu« des Heilandes zu studieren und zu ergründen, um ein möglichst treues und wahres Bild des historischen Christus zu erhalten, der uns freilich, seit man in der Theologie die Menschheit Jesu voll und ganz betonte, auch menschlich näher trat. Nicht das wenigste Interesse boten die geschichtlichen Forschungen über die messianischen Hoffnungen des Volkes Israel und über die Kindheit Jesu überhaupt. Mit besonderem Eifer hat sich die moderne neutestamentliche Exegese diesen Problemen zugewandt, und noch lange wird der heftige Streit dauern, der über die Echtheit der Kindheitsberichte Jesu in den drei ersten Evangelien entstanden ist.

Da uns aber die Synoptiker von der Jugendzeit Jesu nur äufserst wenig berichten, hat man seine Zuflucht zu den apokryphischen Evangelien genommen, die mehr Einzelheiten aus der Jugendzeit Jesu berichten, als die kanonischen.

Die Geschichtswissenschaft hat ferner den kleinsten Ereignissen des ersten Jahrhunderts nach Christi Geburt nachgespürt. Die Archäologie hat die alten Denkmäler Judäas durchstöbert und die ehrwürdigen Gräber geöffnet, in welchen die heiligen Überreste der berühmten Ahnen Israels schlummerten. Maler und Bildhauer haben die heilige Geschichte erforscht, um den Jesusknaben, wie er in Nazareth grofs geworden ist, besser darstellen zu können.

Ja selbst die Romanschreiber, (und zu ihnen rechnen wir Ernest Renan, denn der Verfasser des »Lebens Jesu«, des volkstümlichsten in Frankreich, hat mit diesem Werke eher einen Roman als eine historische Biographie geschaffen), haben es versucht, mit Aufwand aller Phantasie, die ihnen zu Gebote stand, den geschichtlichen Boden wieder zu betreten. Darum auch haben diese Romanschriftsteller so viel Mühe auf die Schilderung der Landschaftsverhältnisse verwandt; besonders die Idylle von Genezareth haben sie mit den reizendsten Farben geschildert.

Schliefslich nahm man von allen Sitten und Gebräuchen der alten Zeiten genaue Kenntnis, und ebenso wurden alle Überlieferungen der Rabbiner ergründet und durchforscht; kurz alle Gebräuche und Beweisführungen sind der strengsten Kritik unterworfen worden.

Ja so umfassend und tief sind unsere Kenntnisse der Sitten und Gebräuche jener Zeit, dafs wir die Denkungsart der alten Israeliten Palästinas heutzutage fast besser kennen, als die der modernen Juden.

Einige haben sich sogar durch die genaue geschichtliche Kenntnis der damaligen Zeit verleiten lassen, den eigenartigen Charakter des Erlösers zu vergessen und den geschichtlichen Christus als das blofse Produkt seiner Zeit und seiner Umgebung zu erklären.

Niemand aber hat bisher daran gedacht, die Gewohnheiten der Kinder von Nazareth zu studieren, und doch ist diese Stadt eben diejenige, in welcher der Sohn des Zimmermanns Joseph erzogen wurde und zum Manne heranreifte. Welch wichtigen Beitrag mufs also diese Kenntnis zum Verständnis des messianischen Selbstbewufstseins Jesu liefern!

Diese empfindliche Lücke hat soeben eines der Häupter der französischen Theologie, Herr Le Camus, theologischer Canonicus zu Carcasonne und Generalvikar von Chambéry, ausgefüllt; derselbe ist längst in Frankreich und im Ausland durch seine Werke »Reise nach

Palästina« [1]) und »Leben Jesu« [2]) bekannt. Herr LE CAMUS und sein Freund Herr VIGOUROUX haben zu diesem Zwecke gemeinschaftlich eine Reise nach Palästina unternommen und auf den öffentlichen Plätzen, in der Umgegend Nazareths, die Spiele und Gesänge der Kinder Palästinas belauscht.

Mit diesen Liedern und Spielen möchten wir nun das deutsche Publikum bekannt machen, und fügen zugleich die Erwägungen hinzu, die sich uns hierbei aufgedrängt haben. [3])

Kapitel I.

Allgemeine Bedeutung der alten Volksreime und Kinderlieder.

Diese Spiele und Lieder bieten gewifs schon an und für sich ein lebhaftes Interesse. Der Psychologe, der Moralist, der Pädagog könnten daraus eine wahre Philosophie ableiten über den Egoismus der Mietlinge, die Heirat, den Geschmack der orientalischen Kinder für äufsere Formen, die Vorliebe der kleinen Mädchen für schöne Kleidung und für die tausend Kleinigkeiten der orientalischen Toilette.

Sie würden in diesen fröhlichen oder traurigen Weisen gleichsam das Echo der Volksseele mit ihrer ausgelassenen und melancholischen Stimmung erblicken; sie würden darin ferner das Bild, ja manchmal sogar die Karikatur der Empfindungen, Gefühle und Anschauungen der orientalischen Völker finden. Nichts aber spiegelt so naturgetreu das Leben eines Volkes wieder, als gerade die Spiele der Kinder. So ist es in Palästina, so ist es auch im alten Europa: überall haben die Kinder einen natür-

---

[1]) Voyage aux Pays Bibliques. 2 Bände. Paris, bei Vromant.

[2]) Vie de Notre Seigneur Jésus-Christ, mehrere Auflagen. Paris, bei Vromant.

[3]) Das Recht des Abdrucks und der Übersetzung folgender Texte ist ausdrücklich vorbehalten. In allem, was die deutsche und englische Übersetzung betrifft, wird man gebeten, sich an Prof. SCHOEN in Poitiers, 26 rue Carnot, zu wenden.

lichen Hang, die wichtigsten Ereignisse im Leben der Erwachsenen in ihren Belustigungen zu wiederholen: so die Beschäftigungen des Landlebens, die Gastmähler, die Hochzeiten, die Leichenbegängnisse, ja sogar die Schlägereien und Streitereien zwischen älteren Personen.

Zu diesem, schon sehr wichtigen, historischen und ethischen Interesse gesellt sich für uns ein noch viel gröfseres: Das religiöse Interesse. Die Volkslieder, die Wiegenliedchen, die Volksreime, die Kinderspiele übertragen sich von Jahrhundert zu Jahrhundert fast unverändert, so dafs wir heute dieselben Weisen singen hören, die schon unsere Urahnen gesungen haben.

Herr Le Camus citiert[1]) einen Volksreim von Narbonne, der sich im Languedoc von Geschlecht zu Geschlecht fortgepflanzt hat und dessen Ausdrücke dem Vulgärlatein ähnlicher ist, als der modernen französischen Sprache.

»Sôn, sôn, béni, béni, béni;
Sôn, sôn, béni, d'endacon.«
Schlaf, Schlaf, komm, komm, komm
Schlaf, Schlaf, komm, woher es auch sei.[2])

Diese Verse, die sich durch eine aufsergewöhnlich gleichtönige Melodie auszeichnen und vielleicht älter sind, als unsere ältesten Kathedralen, erschallen noch in unseren Tagen von Agrégente bis Narbonne, wenn eine Mutter ihr Kind auf den Armen einschläfern will; ja die Glocken in den Dörfern des Languedoc lassen auch heute noch diesen alten Reim erklingen, wenn die Glockenläuter sich anschicken, den Bauern und Pflügern zu ver-

---

[1]) In der Pariser Zeitschrift, La Quinzaine, die eine französische Übersetzung der folgenden Lieder und Spiele herausgegeben hat.

[2]) Modern französisch wäre:

Sommeil, Sommeil, viens, viens, viens;
Sommeil, Sommeil, viens d'où que cela soit.

Sôn: wahrscheinlich aus dem lat. somnus: béni, durch Umwandlung des v in b wohl aus dem Verbum venire, veni, entstanden; d'endacon, vielleicht mit deunde verwandt (?).

künden, dafs Regenwetter eingetreten ist, und dafs sie infolgedessen ihren Schlaf etwas verlängern dürfen.

Solche alten Reime sind, sogar in Frankreich, zahlreicher als man glaubt.

In unserem alten Poitou z. B. haben wir Volks- und Kinderlieder, die noch älter sind als die Anfänge des Christentums, ja die bis zu den alten Druiden der keltischen Periode zurückreichen.

So stammt z. B. der Volksruf in der Umgegend von Chatelleràult und anderswo: »A gui en noeu« von der alten Litanei »Au gui l'an neuf«, d. h. »zur Mispel fürs neue Jahr« und führt uns zurück in die alte Zeit, in welcher die Druiden auf den geweihten Eichen die heiligen Zweige der Mispel zu pflücken pflegten. So hat sich ein Rest dieser Litanei, welche früher die religiösen Ceremonien der alten Gallier zu begleiten pflegte, zwei- bis dreitausend Jahre erhalten; ja er wird heute noch von den kleinen Knaben der Dörfer oder Vorstädte gesungen, wenn sie uns ihre Brotkuchen anbieten mit dem Ruf, den sie selbst nicht mehr verstehen: »A gui en noeu«.

In anderen Gegenden, wenn z. B. Schwärme umherfliegender Bienen ihren Stock verlassen haben, hören wir wie die Frauen auf eine Pfanne schlagen mit dem Ruf: »A Cybèle« d. h. »zur Cybele«; so rufen sie, um die flüchtigen Bienen zurückzulocken, die Göttin der Erde an, welche einstens die alten Griechen anbeteten. Diese Frauen wären in der gröfsten Verlegenheit, wenn man sie fragen würde, wer Cybele sei, aber der Name der längst vergessenen Göttin hat sich erhalten, allen politischen und sozialen Umwälzungen, allen Wandlungen der Volkssprache zum Trotz.

Beispiele dieser Art sind übrigens äufserst zahlreich in unseren Gegenden des alten Galliens.

Bald ist es ein alter Gebrauch, der sich erhalten hat, und dem man beim Übertritt zum Christentum einen religiösen oder symbolischen Sinn gegeben hat. So bei der Poitevinschen Sitte, die ich jedes Jahr am Johannis-

tag (Fête de la Saint-Jean) beobachten kann. Während nämlich an diesem Tage gewaltige Feuerstöfse, die sogenannten »Johannesfeuer« auf allen Höhen der Umgegend und auf jedem Kreuzweg der Stadt hell auflodern, gehen die verheirateten Frauen 9 mal um den brennenden Scheiterhaufen herum, in der Hoffnung, ihren Wunsch, Kinder, und zwar eher Knaben als Mädchen, zu erhalten, erfüllt zu sehen. Nach der Ortstradition besteht diese Sitte zum Andenken an die Mutter Johannes des Täufers, die 9 Monate lang das verheifsene Kind in ihrem Leibe trug. Doch es ist wahrscheinlich, dafs auch hier ein heidnischer Gebrauch eine christliche Umdeutung erhalten hat.

Bald ist ein alter Reim mit einer christlichen Melodie verschmolzen oder eine heidnische Weise durch christliche Worte verjüngt worden. Manchmal wurde ein Vers durch den Rhythmus allein erhalten. Gewisse Lieder sind nur aus Eigennamen zusammengesetzt. Wir haben noch an den Ufern der Loire solche rhythmische Verse gehört, die fast nur Namen unbedeutender, längst verschwundener Örtlichkeiten enthalten.

Daraus ersieht man, wie zähe das Volk überhaupt an den alten Gebräuchen und beliebten Weisen der Altväter festhält.

Wenn nun schon in einem Lande, in welchem man hauptsächlich nach Neuerungen strebt, und das den Revolutionen so ausgesetzt ist wie Frankreich, die Volkslieder und -weisen sich Jahrtausende erhalten, wieviel dauerhafter und unausrottbarer werden sie erst in Palästina sein? Denn keiner bleibt den Überlieferungen der Vergangenheit so treu ergeben, wie gerade der Orientale; keiner steift sich wie er darauf, in seinem Leben und seinen Gewohnheiten seinen Vorfahren nachzuahmen; keiner ist in so hohem Grade Gewohnheitsmensch und darum allen Neuerungen so abhold wie er. Darum kann man auch, trotz der Einführung der arabischen Sprache, welche das Aramäische Idiom der alten Juden des 1. Jahr-

hunderts verdrängt hat, annehmen, dafs die Volksgesänge und -spiele der Kinder und Bauern Palästinas sich nur wenig von denen des 1. Jahrhunderts unterscheiden.

Es ist sogar sehr wahrscheinlich, dafs die jungen Mütter Nazareths ihre kleinen Kinder mit denselben Wiegenliedchen einschläfern, die einst Maria dem weinenden Jesusknaben vorsang — denn er weinte auch von der Wiege an, derjenige, welcher 32 Jahre später am Grabe des Lazarus über den Unglauben Jerusalems Thränen vergiefsen sollte. Keiner von denen, welche zugeben — welches auch ihre Anschauung über die göttliche oder menschliche Natur des Heilandes oder über den natürlichen oder übernatürlichen Charakter seiner Geburt sei — keiner von diesen also, welche zugeben, dafs Jesus Christus ein Kind seiner Zeit und seines Volkes war, dürfte daran zweifeln, dafs der Jesusknabe, der Sohn des Zimmermanns Joseph, mit den Kindern seines Alters, den Söhnen und Töchtern der andern Arbeiter Nazareths, gespielt habe.

Diesen Folgerungen, die schon so überzeugend sind, gesellen sich noch positivere Gründe bei. Die kanonischen Evangelien berichten uns, wie der Jesusknabe alle Gnadengüter des ersten Alters besafs, und wie er nicht nur an Weisheit vor den Augen Gottes, sondern auch an Wuchs und Liebreiz vor den Menschen zunahm:

„*καὶ Ἰησοῦς προέκοπτεν ἐν τῇ σοφίᾳ καὶ ἡλικίᾳ,*
καὶ χάριτι παρὰ θεῷ καὶ ἀνθρώποις.“

Lukas II, 52.

Die heiligen Schriftsteller hätten unmöglich Jesum so bezeichnen können, wenn der Sohn des fleifsigen Handwerkers wild oder zurückgezogen, abgesondert von den Spielen der Kinder seines Alters aufgewachsen wäre.

Ja noch mehr. Im Matthäus-Evangelium macht Jesus selbst Anspielungen auf jene Kinderspiele seiner Zeit. So vergleicht er die unzufriedenen und halsstarrigen Juden mit mürrischen Kindern, die an den Spielen ihrer Kameraden nicht teilnehmen wollen:

»Wem soll ich aber dies Geschlecht vergleichen? Es ist den Kindlein gleich, die an dem Markt sitzen und rufen gegen ihre Gesellen und sprechen: Wir haben euch gepfiffen, und ihr wolltet nicht tanzen; wir haben euch geklagt und ihr wolltet nicht weinen.« Matth. XI, 16 u. 17.

Unsere Arbeit wird uns klar und deutlich zeigen, was das für Gesänge und Klagen waren, die hier Jesus erwähnt, und die ihn an jene Zeiten erinnerten, wo er im Spiel mit seinen Brüdern und Schwestern und den kleinen Nachbarskindern Nazareths Zerstreuung fand.

Endlich berichten uns die apokryphischen Evangelien, die zwar nicht mehr aus der Zeit Jesu stammen, aber doch am Ende des 2. Jahrhunderts entstanden sind, mehr Einzelheiten über diese Spiele des kleinen Jesusknaben und seiner Jugendfreunde. Sie zeigen uns den Zimmermannssohn, wie er an allen Spielen seiner Kameraden sich beteiligt und sie alle an Geschicklichkeit übertrifft. Manchmal legen sie ihm einen wunderbaren Ausspruch, z. B. eine Weissagung, in den Mund, oder sie lassen ihn ein Wunder vollbringen. So zeigen sie ihn uns, wie er mit den andern Kindern seines Alters Versteck spielt; »und wenn«, so berichten sie, »Jesus seine Gefährten, die in einer Höhle zusammengekauert waren, suchte, und man ihm sagte: es sind keine Kinder hier, es sind nur Ziegen, die du hörst, da entrüstete sich Jesus über diese Lüge und strafte sie, indem er ihnen zurief: »Wohlan denn, ihr jungen Zicklein, kommet zu mir, eurem Hirten«. Und die Spieler, alsbald in blökende Ziegen verwandelt, fanden, um ihre ursprüngliche Gestalt wiederzuerlangen, keinen anderen Ausweg als das Mitleid dessen anzuflehen, der sie so verwandelt hatte.

So kindisch und plump auch diese apokryphischen Berichte sein mögen, so sind sie uns doch der unumstöfsliche Beweis dafür, dafs die Spiele der Kinder Palästinas seit dem 1. Jahrhundert des Christentums ungefähr dieselben geblieben sind, und dafs die Christen des 2. Jahrhunderts noch die ganz genaue Kenntnis davon besafsen, dafs der Sohn Josephs und der Maria sich wie alle

kleinen Knaben seines Ortes an den Vergnügungen seines Alters beteiligt hatte. Erst später, unter dem Einflufs der Metaphysik, hat man den kindlichen Charakter des Erlösers völlig aus den Augen verloren.

Und doch, wenn das Jesuskind sich nicht entwickelt hätte wie alle andern Kinder seines Alters und seines Ortes, wenn es, von seinem ersten Lebensjahr an, einen übermenschlichen Verstand und eine übernatürliche Gewalt an den Tag gelegt, wenn, mit einem Wort, seine göttliche Natur sich von seiner Geburt an allen Zeitgenossen klar und augenscheinlich geoffenbart hätte, wie könnte man sich dann das Erstaunen seines Vaters und seiner Mutter zurechtlegen, als Jesus zum erstenmal im Tempel als Lehrer und Prophet auftrat, was uns doch im Evangelium Lukas mit den Worten bezeugt ist:

»Und seine Mutter sprach zu ihm: Mein Sohn, warum hast du uns das gethan? Siehe, dein Vater und ich haben dich mit Schmerzen gesucht.« Lukas II, 48.

Kapitel II.

Allgemeine Charakteristik der Lieder und Spiele der Kinder zu Nazareth.

Zuerst sind die allgemeinen Kennzeichen der Volkslieder und der Kinderspiele Palästinas wenigstens anzudeuten.

Die Volksweisen des Orients sind schleppende und näselnde Tonsätze (Melopeen), die ohne Vermittlung von einer Note zur andern übergehn, gleichsam wie ein Ächzen, Klagen oder Seufzen. Es sind eintönige Klagelieder, deren vorwiegender Charakter eine Art Tonfall ist, der oft von Trommeln begleitet wird. Die Musik der Orientalen ist gleichsam das Echo ihres traurigen und matten Lebens. Der Rhythmus erinnert an ihren schleppenden und nachlässigen Gang. Noch mehr als die Sprache ist ja die Musik ein getreues Abbild des Volksgeistes. Wie das Volk fühlt und denkt, so singt es auch.

Selbst wenn der Orientale seine höchsten Noten auf-

legt, zieht er seine Stimme hin, ohne seine Brust zu wirklichen Anstrengungen zu nötigen, und dank dieser Kunst kann er stundenlang schreien, ohne sich zu ermüden. So verwundern wir uns bei jeder Pariser Ausstellung, wenn wir orientalische Sänger und Tänzer während 8, 10 und 12 Stunden fast ohne Unterbrechung singen und tanzen sehen. In diesem schleppenden Ton singen die Orientalen in ihren Moscheen die schönsten Gesänge des Propheten; und selbst die Juden haben in ihren Synagogen diesen langsamen und einsilbigen Ton beibehalten, wenn sie die herrlichen Psalmen aus David, oder die Weissagungen eines Jesajas, Jeremias oder Daniel singen, die doch von einer so kühnen Begeisterung und einem so lebendigen Hauch durchglüht sind.

Welch ein Gegensatz zwischen diesem schleppenden und einsilbigen Gesang und den Wutausbrüchen eines Propheten, der verzweifelt ist über die Bosheit, die ihn umgiebt, oder dem Angstschrei eines gequälten Volkes, das in einer Erhebung des Herzens die einzig wahre Hilfe anruft, die ihm auf Erden bleibt!

Philosophen, die sich mit dieser Erscheinung beschäftigt haben, wollen diese Eigentümlichkeit (und hierin schliefsen sie sich E. Renan an) mit der Behauptung erklären, das Ohr des Semiten, des Wüstensohns, sei nicht wie das unsere gebildet worden durch die grofsartigen und wunderbaren Harmonieen der Natur, bald durch das Gezwitscher der Vögel, die ihre lebendigen und hellen Töne durch das Himmelsblau erschallen lassen, bald durch das Brausen des Windes in den Zweigen der uralten Eichen unserer Wälder, bald durch das Anprallen der empörten Wogen am Gestade des Meeres, bald durch das Rollen des Donners im Echo der Gebirge, das die ganze Tonleiter immer schwächer wiederholt.

Wie dem auch sein mag, die Kinder Palästinas lassen dieselben schleppenden und traurigen Melodieen ertönen, als ihre Eltern. Die kleinen Knaben und Mädchen Nazareths singen, wie ihre Grofseltern und Urgrofseltern, auf

traurige Art gar ernste Dinge; ja ihre Herzensangelegenheiten singen sie mit näselnder Stimme. Aber sie besitzen eine Naivetät, einen gesunden Humor, ein Talent in der Mimik, ein Verlangen dem Ausländer zu gefallen, das bald Aller Herzen gewinnt.

Sie müssen gar liebenswürdig und reizend sein, die kleinen Kinder Nazareths und Bethlehems, die Herrn Le Camus und seinen gelehrten Freund Herrn Vigouroux so bezaubert haben. Dieselben behaupten, dafs sie nirgends sonst in ganz Palästina so schöne Gestalten angetroffen hätten, wie in diesen beiden Städten.

Ihre Tracht, um damit zu beginnen, ist ebenso einfach wie malerisch. Um ihre Lenden ist ein Kleid von greller Farbe mit schwarzen Streifen auf rotem oder blauem, manchmal gelbem oder weifsem Grunde befestigt. Das Kleid wechselt wenig mit dem Stand der Familie; nur der Gürtel ist mehr oder weniger kostbar, je nach dem Vermögen oder der sozialen Stellung der Eltern. Wenn es kalt wird, was in diesem gesegneten Land sehr selten eintritt, so ergänzt ein Oberkleid mit dunkeln Farben diesen Anzug.

Auf ihrem Kopf tragen sie einen purpurroten »Tarbouch«, der sie gegen die Sonnenstrahlen schützt; ein breites Halstuch mit tausend Farben, das unter dem Kinn zusammengeknüpft wird, fällt auf ihre Schultern herunter.

Mit diesen lebhaften Farben bilden eine matte und zarte Gesichtsfarbe, ein sanfter und sogar etwas melancholischer Ausdruck und grofse schwarze träumerische Augen den grellsten Kontrast.

Im allgemeinen sind die Orientalen stark und kräftig. Herr Le Camus erzählt, dafs ein Knabe von Nazareth bis Damaskus ihren »Palankinen« gefolgt sei, ohne im mindesten von der Anstrengung ermüdet zu scheinen.

Die Kinder von Nazareth versammeln sich gewöhnlich gegen Abend, wenn die Sonnenhitze etwas gemildert ist, am Brunnen oder in der Umgegend der Stadt. Die einen verstecken sich in den Zweigen der Ölbäume oder

Sykomoren, oder sie pflücken grofse, blaue und rote Anemonen; andere steigen auf die Spitze der felsigen Hügel. Doch bald versammeln sich diejenigen, welche den Geselligkeitstrieb besitzen, zu Spielen, die für uns mehr Interesse haben. Wir wollen zuerst die kleinen Knaben beobachten, sodann wenden wir uns zu den Mädchen, schliefslich wollen wir die Mütter singen hören, wie sie ihre Kleinen in den Armen einwiegen.

Kapitel III.

Knabenspiele.

Diese sind vielleicht die interessantesten, diejenigen, welche am besten das ländliche und soziale Leben wiederspiegeln.

Beginnen wir hier mit einem sehr volkstümlichen Spiel, das bei acht- bis dreizehnjährigen Knaben aufserordentlich beliebt ist. Man wird erraten, weshalb wir es an die Spitze stellen.

Man denke sich eine geräumige Wiese oder einen Hügel mit Rasen bedeckt und von Bergen eingeschlossen: hier und da stehen einzelne Palmbäume. Ein Trupp kleiner Knaben kommt herbeigelaufen; bald sind sie alle auf den Vieren und fressen zum Schein das zarte Gras, wie wirkliche Schafe. Ein einziger bleibt aufrecht stehen, mit einem dicken Hirtenstab bewaffnet. Er schürzt sein wallendes Kleid, schnürt seinen Gürtel um die Lenden und spaziert mit zahlreichen Bewegungen bald hierhin, bald dorthin unter der Herde. Von Zeit zu Zeit stöfst er den gellenden charakteristischen Ruf aus: rrreedi ôô rrreedi ôô; auf seine Stimme drängen sich die Schafe um ihn und folgen ihm blökend. Er betrachtet sie, mustert sie, zählt sie, schilt sie mit barscher Stimme, ja züchtigt sie sogar mit seinem Hirtenstab; man fühlt, dafs er nicht die Liebe und das Vertrauen der Herde geniefse. Plötzlich verwandelt sich die Pantomime in ein wirkliches kleines Drama, dessen Gang folgender ist, der natürlich

nach dem Belieben der Kinder zahlreiche Veränderungen erleiden kann:

Der Soldhirte und der gute Hirte.

Der Hirte Joubaniah:

Joubaniah bin ich, Hirte der willigen Schafe
Und der armen furchtsamen Lämmlein.
Ich mache mir nicht viel Verdrufs
Und werde mir auch niemals welchen machen!
Wozu? — Die Sonne, die mich brennt mit ihren heifsen Strahlen,
Der Tau, der mich benetzt mit tausendfarb'gen Tröpfchen,
Der Wind, der mich durchschauert mit seinem kalten Hauch,
Die Wölfe, die mir lauern und mich verschlingen möchten,
Es sind genug der Feinde, ohne mich selbst zu opfern.
Und sollt' der Meister nicht mit mir zufrieden sein,
So sag' er es nur kurz und bündig.
Erwiedern werd' ich ihm, dafs ich es auch nicht bin!
Doch sieh, da kommt er ja mit seinen vielen Söhnen!
Achtung! Achtung! Aufgepafst!

(Der Meister erscheint mit seinen sieben Söhnen.)

Der Meister:

Joubaniah, mein Knecht, geraume Zeit ist es, seitdem ich dich gesehen!

Der Hirte:

Jakoub, mein Herr, eben so lang ist's her, seit ich Euch grüfsen konnte.

Der Meister:

Hirte! Diese Lämmer sind mager, und diese Schafe sind traurig!
Wie kommt's, dafs sie nicht besser sind gepflegt?

Der Hirte:

Meister, die Berge sind dürr und die Thäler sind trocken.

Der Meister:

An dir ist's, Joubaniah, bess're Futterplätze zu suchen!

Der Hirte:

Jakoub, du mufst mir bess're Schuhe geben.

Der *Familienvater* und seine *Söhne* singen darauf im Chor:

Für deine schönen Augen
Ein Schaf wir töten werden,
Erwürgen werden wir's.
Und mit der Haut, die wir auch gerben sollen,
Recht schöne Schuhe wir dir machen wollen,
Die deine grofsen Füfse schützen werden.

Der Hirte auf dem Gipfel der Freude:

Dann werde ich so gut marschieren
Und auch so weit davon spazieren
Dafs nie mehr ihr mich werdet seh'n.

Der Meister:

Joubaniah! Lasset ernst uns reden,
Wie viel Schafe, wie viel Lämmer zählet meine Herde?

Der Hirte:

Jokoub, es sind der Schafe hundert weniger zwei,
Der Lämmer achtzehn weniger drei.

Der Meister:

Hirte, welche Rechnung ist dies?

Der Hirte:

Meister, es ist die Rechnung des Wolfes.

Der Meister:

Joubaniah, so frifst der Wolf meine Schafe!
Und Du, du achtest nicht darauf?

Der Hirte:

Jakoub, um drauf zu achten, wenn die Sonne sticht,
Müfst ich auf meinem Kopf ein »tarbouch« haben
Und auch ein gröfs'res »couffieh« seh'n.

Der Chor singt:

Für deine schönen Augen,
Woll'n wir zum Bazar laufen,
Ein grofses »couffieh« kaufen;
Mit schwarzer Schnur wir's binden werden
Um einen »tarbouch« purpurrot,
Zu schützen deinen Nacken und die Stirn.

Der Hirte mit einem lauten Freudenruf:

Dann werde ich am Tage so gut wachen,
Dafs ich die ganze Nacht hindurch werd' schnarchen,
In kühler Grotte hingestreckt!

Der Meister:

Joubaniah, der gute Hirte wacht in der Nacht noch besser als am Tage.

Der Hirte:

Wohl, Jakoub, wenn ein »abbaya« von Wolle fein,
Vor'm Tau die Schulter ihm beschützt!

Der Chor singend:

Für deine schönen Augen,
Die Woll' der Schaf' wir nehmen wollen,
Und sie mit eignen Händen kämmen!

Unsre Schwestern sie auch spinnen sollen,
Die Färber sie gut färben müssen,
Und schön's »abbaya« wir dir bringen werden.

Der Hirte:

In meinem »abbaya« wenn ich schön sein werde,
Dann mag der Wolf nur kommen, ich will rufen:
Oh! oh! halloh' rrredi ôô! rredi ôô!
Doch niemals meine Haut riskieren.

Der Meister:

Joubaniah, du weifst doch zweifelsohne,
Dafs den Wolf anschreien nicht genügt,
Und dafs man ihn verfolgen mufs!

Der Hirte:

Jawohl, Jakoub, doch dafür mufs man mir
Mit schönem Gürtel die Lenden zieren,
Einen vollen Beutel an die Seite hängen,
In die Hand deinen Hirtenstab....

Dann stürzen sämtliche Kinder mit Geschrei und Geheul auf den eigennützigen Hirten und singen im Chor:

Der Chor:

Den Stab des Meisters, du sollst ihn haben,
Den Stab des Meisters, du wirst ihn fühlen,
Ja, Schurke, und mehr noch als dir lieb sein würde!
Auf deinem Rücken du ihn fühlen wirst,
Und unsre Herde wirst verlassen,
Und dich, o schlechter Hirte, schnell aus dem Staube machen.

Während man nun Joubaniah mit Stockhieben verjagt, übernimmt der Meister selbst die Leitung der Herde und fängt an, inmitten der Lämmer zu singen:

Der Meister:

O meine Schafe, o meine Lämmlein
Ich bin euer guter Meister,
Hinter mir sollt ihr weiden
Längs der klaren Bächlein.
Wenn ich das irrende Schäflein suche,
So werd' ich Tag und Nacht marschieren,
Und sollte je der Wolf sich zeigen,
So werde ich ihn töten oder sterben!

Der gute Hirte erweist dann seinen Schafen Liebkosungen auf Liebkosungen und stöfst seinerseits den Ruf aus: Rrrredi ôhô, rrredi ôhô; die Schafe fassen neuen Mut und fressen wieder Gras, von der Furcht vor dem Wolfe befreit.

* * *

Enthält dieses kindliche Spiel der kleinen Knaben nicht eine tiefe philosophische Wahrheit, die nämlich, dafs der wahre Meister immer gewissenhafter ist als der Söldner, dieselbe Wahrheit, die Lafontaine in der Fabel »L'oeil du maître« illustriert hat.

Und wie treffend ist ferner die Habsucht des Söldlings geschildert, der durch die Geschenke ermutigt, immer mehr verlangt, und doch nie zufrieden ist.

Schliefslich erinnert uns diese ländliche Szene an einen biblischen Bericht, nämlich an das Gleichnis vom »guten Hirten«, der seine Herde aus den Händen der Mietlinge Israels befreit. Sehr wahrscheinlich hat Jesus in seiner Jugend ähnliche ländliche Spiele gespielt. Er kannte gewifs solche Joubaniahs, selbstsüchtige Hirten, die ihre Herde niemals lieben. Herr Le Camus nimmt sogar an, dafs Jesus in seiner Kindheit, um seine Kameraden zu belustigen, zum voraus diesen »guten Hirten« dargestellt habe, dessen heldenhafte und blutige Verwirklichung er später selbst werden sollte. Diese Behauptung dürfte etwas gewagt sein. Doch scheint mir diese ganze Szene nicht nur einfache, spätere Nachbildung der Parabel Jesu zu sein; diese typischen und ländlichen Einzelheiten tragen nicht das Gepräge einer Kopie der Parabel Jesu. Es fehlt ja eben das typische Wort des Gleichnisses: »Ich bin der gute Hirte!«

Wir überlassen jedoch den Theologen die Mühe über das Datum dieser Spiele Hypothesen aufzubauen. Vielleicht werden wir einst diese Szenen an Ort und Stelle studieren können. Heute ist unser Hauptzweck den Text zu veröffentlichen.

Sicher ist, dafs, wenn man sich die ländlichen Sitten der Einwohner des kleinen Fleckens, in welchem Jesus seine Kindheit verbrachte, recht vergegenwärtigt, man die Tragweite und die dramatische Bedeutung der Parabel Jesu viel besser begreift. Und wunderbar! Derjenige, der sich in seinen Reden von den Szenen des Landlebens, der Fischerei, der Familie begeistern liefs, hat

auch diese einfachen Kinderspiele nicht unerwähnt gelassen.

* * *

Hier folgt nun ein anderes kleines Drama, so traurig und wahr, als das Ende des ersten lebhaft und munter war. Es ist eine »Leichenbegängnis-Szene«.

Man wird sich vielleicht darüber wundern, dafs Kinder einen so wichtigen und melancholischen Gegenstand zu ihren Spielen auswählen. Aber in jenen orientalischen Gegenden, in denen man das Ernste mit dem Scherzhaften, die traurigen Dinge mit den heiteren verbindet, wo man noch die Klageweiber des Altertums und all' die lärmenden Kundgebungen des Schmerzes beibehalten hat, da beeilen sich auch die Kinder diese Demonstrationen in ihren Spielen zu wiederholen.

Leichenbegängnis.

Die Kinder verschaffen sich ein festes Brett: ein Knabe legt sich auf dasselbe hin: nach orientalischer Tradition waschen und salben sie scheinbar den Körper mit wohlriechenden Salben: notwendige Vorbereitungen zur Leichenfeier. Sodann beginnt das Leichenbegängnis. Die vier stärksten Knaben melden sich als Träger an. Sie heben das Brett in die Höhe und setzen sich mit langsamem und feierlichem Schritt in Bewegung; die andern folgen im Zuge: an der Spitze etliche Knaben, die aus voller Brust Flöten und Pfeifen blasen, welche letzteren oft durch Zweige oder kleine Stäbchen ersetzt werden. Dann folgt die Familie des Verstorbenen, welche die Lieblingsgegenstände des Toten trägt. Endlich kommt die lange Reihe der Verwandten und Bekannten.

Plötzlich ertönt eine Stimme im Namen des Verstorbenen; man meint den letzten Willen, die letzte Klage und das letzte Lebewohl des Toten zu vernehmen, und sein Wunsch, alles zu opfern, um das verlorene Leben zurückzukaufen.

Eine Stimme:

Möcht ein belebender Hauch mein Kissen aufheben!
Verkauft doch all mein Gut und mein Erbe,
Mach't viel Geld daraus und kauft das verlorene Leben mir wieder!

Der Zug antwortet im Chor mit Begleitung von **Flöten** und Pfeifen.

Chor:

Ja, deine Güter wollen wir verkaufen,
Doch nicht vermögen werden sie,
Das was du wünschest dir zurück zu kaufen,
Der Mensch, der das Leben verwirkt,
Der findet's nicht wieder!

Der Tote:

Nun wohl, da dem so ist, ach, ach, so weint über mich!
Ihr alle, meine Freunde, liebe Freunde!
Vergiefset alle Thränen eurer Augen,
Ohne jedoch euch krank zu machen!
Die Toten sind tot, wie ihr sagt
Und sollen das Unglück der Lebenden nicht machen.

Der Chor singt:

Ach, ach, wie mein Auge die blühenden Hügel erblickt,
So wird es morgen in den Händen des »Dallal« unsers Bruders Güter erblicken.

Eine Stimme:

O, Dallal, verkaufe sie nicht! wenn er zum Leben wieder käme?

Eine andere Stimme:

Wie war er schön, sein purpurroter »Deffeyeh«, mit Gold gestickt.

Dritte Stimme:

Wie war er zugespitzt, sein »Khandjar« mit dem Perlmuttergriff!

Vierte Stimme:

Wie war er doch flink, sein Läufer der Wüste!

Der Chor klagend:

Ach! Ach! wie mein Auge die blühenden Hügel erblickt,
So wird es sehen wie der »Dallal« die Güter, die Möbel, das Haus meines Bruders verkauft!

Eine Stimme:

Nein, nicht sein Haus, es schickt sich, dafs es bleibe seinem Weibe.

Eine andere Stimme:

Sein Weib, bin ich!
Wie oft hab' ich mich an die Seile seiner Kamelstute gehängt!
Und bei meiner beständigen Liebe hielt ich mich an ihn gekettet.
Trotz der Worte, der harten, die er an mich zu richten gepflegt.

Der *Chor* klagend:

Ach, ach, weine fortan, arme Frau ohne Stütze!

Die Frau seufzend:

Trauer und Seufzer waren nicht meine Gewohnheit
Doch jetzt, wo man meiner Seele Geliebten mir nimmt,
Werd immer ich weinen und seufzen!

Die Mutter des Toten:

Ach ja! ach ja! auch ich möcht' weinen mit Dir!

Die Frau:

Weh! weh! seine Mutter!
Ich will von seiner Mutter nichts wissen!
Zu eng wär' das Haus für uns beide;
Seine Mutter soll in ein Haus und ich in ein andres,
Oder möchten die »Ouarahs«[1]) gleich die Schwiegermutter erwürgen.

Und alle Kinder stofsen ein furchtbares Geschrei aus, um die unglückliche Schwiegermutter den »ouarahs« d. h. den bösen Geistern zu überliefern.

* * *

Beweist diese etwas traurige Szene nicht, welche tief psychologische Beobachtungsgabe und welche bewunderungswürdige Nachahmungskunst die Kinder besitzen. So der Gedanke der Nichtigkeit aller irdischen Güter nach dem Tode. Die Verzweiflung desjenigen, der keine höhere Hoffnung hat: »Die Toten sind tot, und kommen nicht wieder.« Dann diese eigentümliche Sorge des Verstorbenen für die Lebenden: »Macht euch nur nicht krank, die Toten sollen nicht das Unglück der Lebenden bewirken;« und bald darauf diese Bewunderung der vereinsamten Überlebenden für die Gegenstände, die dem Toten gehörten: seine Kleider, sein Schmuck, seine Waffen, alles das bildet ein Gegenstand des Mitleids oder der Begierde für die Hinterbliebenen. Und schliefslich, diese Anhänglichkeit der Frau des Toten, welche jedoch die schlechte Behandlung, die ihr zu teil wurde, nicht vergessen kann, und die daran hält, im Hause ihres Gatten allein als Herrin zu schalten und zu walten.

* * *

[1]) Böse Geister bei den Völkern des Orients.

Hier folgt nun ein kleines lustiges Drama, das nicht weniger interessant ist, besonders was die Landessitten betrifft. Es ist eine Heiratsanfrage, eine Ceremonie, die im Orient mit grofser Feierlichkeit begangen wird. Die Äufserlichkeiten, die pompösen Kundgebungen, die diese Handlungen begleiten, machen auf die Kinder einen gewaltigen Eindruck, den sie in ihren Spielen gar zu gern wiederholen:

Die Heiratsanfrage.

Die Kinder teilen sich in zwei Gruppen: die eine mit dem jungen Freier, der heiraten möchte; die andere Gruppe stellt die Eltern der »arouss« oder jungen Tochter vor, die verheiratet werden soll.

Während sich die zweite Gruppe hinter einer Mauer oder Thür versteckt hält, geht die erste Abteilung langsam vor: an ihrer Spitze marschieren die Musiker und die Possenreifser, die auf ihren lärmenden Instrumenten spielen; darauf führt man ein Dromedar oder Pferd (ein wirkliches oder öfters ein dargestelltes) mit kostbaren Geschenken beladen: dann schreitet mit majestätischem Schritt der zukünftige Gatte einher, umringt von der Schar seiner Freunde.

Sobald sie an der Mauer ankommen, wo sich die junge Herzenserwählte aufhält, verdoppeln sie ihre Rufe: Die Trommeln und Pfeifen ertönen von neuem, doch die Thür ist verrammelt. Darauf beginnt folgender Dialog:

Die Freunde des Freiers singen:

Guten Abend, o Zenobia, und guten Abend deinem Vater.

Hinter der Thür antwortet *die Familie:*

Möcht' dieser Grufs von guter Vorbedeutung sein! was wünschet ihr?

Die Gruppe:

Wir suchen eine Braut für einen jungen Knaben.

Die Familie:

Geht weiter. Hier blüht nicht euer Glück.

Die Gruppe:

Auf! Auf, Zenobia! Die Fackeln leuchten vor der Thür.

Die Familie:

Zenobia ist taub.
Was würdet ihr mit einer »arouss« anfangen, die nicht hört?

Die Gruppe:

Hier sind die Ohrringe aus Gold mit Perlen gar fein,
Um ihr die Ohren zu öffnen!

Die Familie:

Einarmig ist sie noch obendrein,
Und kann sich ihrer Arme nicht bedienen!

Die Gruppe:

Armspangen bringen wir aus Bernstein und Korallen,
Ihre Arme zu lösen bereit!

Die Familie:

Sie ist ja kahl,
Und ihre Haare sind schon grau!

Die Gruppe:

Sehr gut, hier ist ein goldumwirkter »Tantour«[1])
Um sie zu verbergen!

Die Familie:

Aber sie ist einäugig
Und hat keine Zähne mehr.

Die Gruppe:

Hört ihr sie klingen, die silbernen Zechinen,
Die ihr Gesicht umrahmen werden.

Die Familie:

Sie hinkt und hat ein krummes Bein
Und kann nicht gehen.

Die Gruppe:

Auch haben wir den »Jemel«[2]) und den »Hocan« mitgebracht,
Um sie zu tragen!

Die Familie:

Einen abscheulichen Charakter hat sie.

Die Gruppe:

Ihr Gatte wird sie bessern oder sie ertragen,
Auf! auf! Die Fackeln leuchten vor der Thür:
Schnell gebt die Braut, sonst sprengen wir die Thür!

Erst dann entschliefst sich der Vater der »arouss«, nachdem er so lange den guten Willen und die Beharrlichkeit der Bittsteller auf die Probe gestellt hat, die Geschenke, die man ihm gebracht hat, zu prüfen. Zu guter letzt übergiebt er die junge »arouss« dem Zuge, der sie im Triumph und mit demselben Pomp wie beim Hinweg von dannen führt.

* * *

---

[1]) Art Diadem. — [2]) Art Palankin.

Kann man nicht mit Fug und Recht behaupten, dafs auch hier die Kinder die überzeugende Macht der Geschenke begriffen haben, welcher die Menge der Hindernisse, die sie angehäuft haben, weichen mufs. Man wird beobachten können, dafs auch hier, wie zu den Zeiten einer Rahel und Rebekka, alles vom Vater abhängt, und dafs die junge Tochter nicht einmal gefragt wird.

* * *

Dies sind einige ländliche Spiele, mit denen die jungen Knaben Nazareths ihre Zeit vertreiben. Neben diesen Spielen, welche einen gewissen Umfang an Zeit und Raum erfordern, haben die Kinder natürlich noch viele andere, die kürzer und weniger interessant sind. So kennen sie das Versteck-Spiel und überhaupt die meisten Schnelligkeitsspiele der europäischen Kinder. Sie verfertigen auch gern Brücken oder Dämme an den Bächen oder bauen Mühlen an den Ufern derselben. Eines ihrer Lieblingsspiele besteht darin, auf dem Sand oder auf weifser Erde einen grofsen Umkreis zu zeichnen und diese Art Citadelle folgendermafsen zu verteidigen: mit einem grofsen Stecken schlagen sie nämlich die runden Steine zurück, welche ihre Kameraden in das Innere des Umkreises zu werfen suchen. Diejenigen, welche mehr an ruhigen und künstlerischen Spielen Geschmack finden, machen sich eine Freude daraus, mit Thonerde Kamele, Dromedare, Kühe, Pferde, kleine Vögel oder andere Tiere zu bilden. Sie erzielen oft eine merkwürdige Ähnlichkeit.

Diese Vorliebe der jetzigen kleinen Kinder von Nazareth erinnert uns unwillkürlich an die Berichte der apokryphischen Evangelien, welche uns den Jesusknaben schildern, der, wie seine Kameraden, kleine Tiere mit solcher Kunstfertigkeit bildet, dafs das Spielzeug gerade so schön wird, als die Wirklichkeit; dann, sagen sie, »teilte er ihnen das Leben mit: zum Kamel, zum Ochsen, zum Esel aus Thonerde sagte er: »Gehet« und sie gingen; den kleinen Vögeln zeigte er den blauen Himmelsraum

und befahl ihnen: »Flieget«, und sie flogen davon in vollem Flug mit fröhlichem Gezwitscher, pippientes, sagt der lateinische Text.

* * *

Kapitel IV.

Spiele der kleinen Mädchen.

Wie die Spiele der Knaben, so sind auch die der Mädchen ein Widerschein der Beschäftigungen der Erwachsenen und bringen die verschiedenen Zwischenfälle des Familienlebens zum Ausdruck. Das Nachahmungstalent, die Mimik, die bewufste oder unbewufste Karrikatur sind bei ihnen vielleicht noch bemerkenswerter als bei den kleinen Knaben. Der traurige Ton ist bei ihnen ebenso häufig angeschlagen als das offene und freudige Gelächter. Die herzzerreifsendsten Trauerscenen werden so, durch eine merkwürdige Ironie der kindlichen Natur, Gegenstände der Belustigung, welche oft für den Beobachter und Logiker eine hohe und tiefe Moral oder eine bezeichnende Mahnung enthalten.

Zuerst bildet der sogenannte »Tanz des Toten« das Gegenstück zur »Leichenfeier«, die sich die Knaben zu eigen gemacht haben.

Der Tanz des Toten.

Eine Schar kleiner Mädchen, ganz in Thränen gebadet, stöfst verzweifelte Rufe aus und bezeugt alle äufseren Zeichen des tiefsten Schmerzes, wie sie im Orient gebräuchlich sind. Ein Mädchen legt sich dann an den Boden und bleibt regungslos liegen, wie wenn es tot wäre. Die andern trocknen scheinbar ihre Thränen, streuen sich Staub auf den Kopf und raufen sich die Haare aus. Zwei trennen sich von der Gruppe ihrer Gefährtinnen, um wechselsweise das Wort zu ergreifen. Die erste ist »Malakita« d. h. Königin, die andere »Terafa« d. h. »Apfel«; sie schwingen ein Taschentuch, das sie von Zeit zu Zeit über den Toten ausringen, um scheinbar die Thränen, die es durchnäfst haben, herabtropfen zu lassen. Mit gewichtigem und gemessenem Schritt gehen sie um die Tote herum, gerade wie bei einem Trauermarsch. Dann singen sie im Wechselgesang:

Malakita ermunternd:

Schönes, junges, schlafendes Mädchen, sprich doch zu mir!

Terafa traurig:

Ausgestreckt auf dem Kissen bleibt sie und giebt keine Antwort.

Die Gruppe singt melancholisch:

Ach! Ach! einschliefsen können wir ihren Schmuck
Und ihre Kleider müssen wir weglegen.

Malakita:

Zehn waren der Ringe an ihren Fingern,
Und hübscher der eine als der andere.

Terafa:

Trefflich waren die duftenden Salben bereitet.

Die Gruppe:

Ach! Ach! lasset dies alles uns nehmen,
Nimmer wird sie's, ach, wieder gebrauchen!

Malakita:

Und ihr »Bougmé«, der hundert Zechinen aus Silber enthielt.

Terafa:

Und ihr »Taxiré« mit goldgesticktem rötlichem Sammet.

Die Gruppe:

Ach! Ach! Statt ihrer wird eine and're sie tragen!

Malakita:

Und ihr »Kebbé« mit leuchtenden Farben, das ihren Busen bedeckte.

Terafa:

Und ihr »Isar« so leicht wie ein Spinnengewebe!

Die Gruppe:

Ach! ach! ja alles lafst nehmen uns:
Alles, Perlen, Kleinodien und Putz!
Tot ist sie, drum lafst uns von hinnen gehn.

Plötzlich richtet sich die Tote auf und singt tanzend:

Die Tote:

Nein, nein, nein, ich bin nicht tot,
Lasset nur liegen was mir gehört!
Tot war ich nur, um euch anzuführen!
Ich möchte das Leben hundert Jahre geniefsen,
So Gott es gefällt!

Ist dieser Ausdruck des Schmerzes bei so jungen Kindern nicht wirklich rührend? Und ist es ferner nicht sonderbar, wenn man sieht, wie auch hier sich wieder die Einzelschilderung der Gegenstände, die der Toten

angehörten, mit der Trauer über ihren Verlust verbindet! »Vielleicht, fügt Herr Le Camus bei, hat Maria als kleines Kind wie diese jungen Mädchen »den Totentanz« gespielt.

* * *

Das nun folgende Spiel ist heiterer Natur und wird uns die Beschäftigungen der kleinen Mädchen vor Augen führen, die ja viel schneller als bei uns das Alter erreichen, wo ihre Eltern sie verheiraten möchten. Die Schlufsfolgerung dieses Spieles wird zugleich ein kleines, recht interessantes kritisches Problem zur Sprache bringen.

Die „Arouss" oder die junge Tochter, die verheiratet werden soll.

Diesmal setzen sich die jungen Mädchen im Halbkreis nieder. Sie brauchen keine Sitze; denn nach orientalischer Sitte setzen sie sich lieber auf ihre Beine, die sie nach hinten richten. Mit ihren geschickten und flinken Fingern führen sie, ohne ein Wort zu sagen, mittelst kleiner Knöchelchen, verschiedene Kombinationen aus.

Bald erhebt sich eins der gröfsten und ältesten Mädchen und spricht mit würdiger Miene:

Das grofse Mädchen:

Was für ein Spiel ist das, ihr Kinder?

Die Gruppe:

Es ist das Spiel »der Knöchlein«, man spielt es im Singen.

Das erste Mädchen:

Nun wohl, ich werde singen, und ihr werdet mir antworten.

Darauf singt das grofse Mädchen mit flehender Miene:

O mein Vater, o meine Mutter, verheiratet mich nicht mit dem Pflüger,
Beständig wird er mir sagen: da, nimm den Pflug und pflüge.

Die Schar macht durch verschiedene Bewegungen die angekündigte Arbeit nach und zeigt zu gleicher Zeit den Abscheu, den diese Arbeit einflöfst:

Darauf antworten sie mit Händeklatschen:

Die Gruppe:

Nein, nein, eher möcht' Gott die Knochen des Pflügers zermalmen.

Das erste Mädchen:

O mein Vater, o meine Mutter, verheiratet mich nicht mit dem Steinhauer.
Beständig wird er mir sagen: nimm den Hammer und komm auf den Bauplatz.

Die Gruppe:

Nein, nein, eher möcht' Gott die Knochen des Steinhauers brechen!

Das erste Mädchen:

O mein Vater, o meine Mutter, verheiratet mich nicht mit dem Schuster!
Beständig wird er mir sagen: nimm die Nadel und marsch in die Werkstatt!

Die Gruppe:

Nein, nein, eher möcht Gott die Knochen des Schusters zermalmen!

Das erste Mädchen:

O mein Vater, o meine Mutter, verheiratet mich nicht mit dem Schnitter.
Unaufhörlich würd' er mir sagen: Nimm doch die Sichel und schneid das Getreide!

Die Gruppe:

Nein, nein, eher möcht' Gott die Knochen des Schnitters zerbrechen!

Das Mädchen:

O mein Vater, o meine Mutter, verheiratet mich nicht mit dem Schmiede.
Unaufhörlich würd' er mir sagen: Blas, schlag, schmied, steck die Nas in die Kohle!

Die Gruppe:

Nein, nein, eher möcht Gott die Knochen des Schmiedes zermalmen!

Das Mädchen:

O mein Vater, o meine Mutter, verheiratet mich nicht mit dem Zimmermann!
Unaufhörlich würd' er mich anschreien: nimm Axt und Säge zur Arbeit!

Die Gruppe:

Doch, doch, mit dem Zimmermann sollen sie dich verheiraten.
Zimmermann war Joseph, Zimmermann war Jesus,
Mit ihnen lebte Maria.
Ihr zu gleichen wünschen wir dir!

Ohne beim psychologischen Interesse dieses Spieles und dieser Reime zu verweilen, die uns gar anschaulich den Wunsch der kleinen Mädchen, eine leichte und angenehme Stellung zu erhalten, vor Augen führen, wollen wir wenigstens die kritische Frage streifen, ohne jedoch den Anspruch ihrer Lösung zu erheben.

Der Schlufs von »doch, doch« an, ist offenbar christ-

lich gefärbt aber er scheint mir durch den Anfang nicht notwendig und logisch herbeigeführt zu sein. Nach dem Zimmermann, dessen Arbeit härter ist wie manch andere der vorhergehenden, würde man eher den Gegenreim erwarten:

Nein, nein, eher möcht' Gott die Knochen des Zimmermanns zerbrechen!

Drum scheint mir, als ob der erste Teil nicht im Blick auf diesen Schlufs gemacht worden wäre. Ich möchte hier also die Hypothese aufstellen, dafs das ursprüngliche Spiel anders endigte, und dafs der Schlufs nach Erscheinen des Christentums abgeschnitten wurde, als man das Bedürfnis fühlte, dem Zimmermannsberuf vor allen andern Handwerken den Vorzug zu geben, ja ihn in gewisser Beziehung über jeden Vergleich zu setzen. Vielleicht lautete der ursprüngliche Schlufs, dafs alle Gewerbe ihre Mühen und Anstrengungen haben, und dafs ein junges Mädchen sich eben darein schicken soll, um der Gefahr zu entgehen, keinen Mann zu bekommen, und dafs es schliefslich noch besser sei: »den Hammer zu nehmen«, »in die Werkstatt zu gehen«, »die Sichel zu ergreifen, um das Getreide zu schneiden«, »zu blasen, zu hämmern, zu schmieden und die Nase in die Kohle zu stecken«, »die Axt und die Säge zu ergreifen«, als allein und selbstsüchtig zu leben ohne Arbeit.

Doch dies ist nur eine rein persönliche Hypothese, und ich stelle sie nur als eine Möglichkeit auf. Heute, ich wiederhole es, ich will keine Kritik üben, sondern nur das Publikum mit den Texten bekannt machen.

Es schien mir, dafs diese Spiele und Lieder der kleinen Mädchen von Nazareth genug kindlichen Reiz und liebliche Naivetät besitzen, um an und für sich zu gefallen, ohne dafs man sich in die schwierigen Fragen der Textkritik zu vertiefen braucht.

Kapitel V.

Wiegenliedchen.

Nicht minder interessant und seltsam, als die Lieder und Spiele der Kinder von Nazareth, sind die Liedchen und Reime, mit denen ihre Mütter sie auf den Armen eingewiegt haben. Auch hier findet man einen volkstümlichen und kindlichen Klang, der Freude macht. Bilder, die den orientalischen Ländern entlehnt sind, gesellen sich zu volltönenden und abgemessenen Reimen.

Lafst uns zuerst ein Wiegenliedchen betrachten, das die jungen Mütter Palästinas langsam und im Takt zu singen pflegen, wenn ihre Kinder nicht sofort einschlafen wollen:

Wiegenlied.

Schlaf, schlaf, mein Liebling, dafs ich dir singe:
Schlaf, und ich werd' dir Kamele beladen
Mit Pistazien, mit Haselnüssen und Kuchen,
Hintereinander werd' ich sie zu dir führen;
Jenes wird Zucker mit Pfeffermünz tragen,
Mandeln dieses mit Honig fein,
Feigen ein Drittes mit Aprikosen gar schön,
Schlaf, schlaf, sieh da die kleinen Kamele, die kommen.

* * *

Ist sie nicht rührend, diese Mutter, die ihrem Kind alle Früchte, ja die kostbarsten Erzeugnisse des Orients verspricht? Hier folgt nun ein anderes Wiegenliedchen, nicht weniger volkstümlich, und von echt orientalischem Gepräge.

O Gans,
Flieg', Flieg', Flieg!
O Gans,
Flieg' flieg' und halte dich auf
In der Stadt Gaza!

O Gans,
Wer hat dir denn die Flügel gestutzt?
O Gans,
Wer hat dir denn die Federn gestohlen?
In der Stadt Gaza?

O Gans,
Auf des Feigenbaumes trockenem Zweig,
O Gans,
Seh' ich dich traurig und träumend,
In der Stadt Gaza!

O Gans,
Deine Augen schliefsen sich, glaub ich.
O Gans,
Sie schliefsen sich, um zu schlafen!
O Gans,
Wie die meines Lieblings,
Der eingeschlafen ist!

Die Wiegenliedchen brauchen nicht immer so lang zu sein. Wenn die Mutter ein braves Kind hat, das schnell einschläft, dann können einige Verse genügen. Aber auch hier dürfen, wie bei den ersten, die Versprechungen nicht fehlen. Hier ein Beispiel der Art:

Schlaf, Kindlein, schlaf,
Sieh dort zwei Täubchen vorüberfliegen,
Für dich will ich sie töten!
Wenn du fein wirst schlafen!

Manchmal nimmt dann die Mutter ihre Worte wieder zurück, indem sie sich an die Tauben wendet und spricht:

Ihr Tauben, meine Freunde,
Habt nur keine Furcht!
Dies alles ist zum Lachen,
Das Kind wird schon einschlafen,
Und ihr am Leben bleiben!

* *
*

Zweifelsohne ist dies alles, sowohl was den musikalischen Rhythmus, als auch was die Tiefe der Gedanken anbetrifft, so alt wie die ältesten Steine Nazareths. Denn nichts auf Erden verewigt sich mit einer so zähen Treue, als die Wiegenliedchen.

Das kleine Mädchen, das dieselben so oft von seiner Mutter singen hörte, wiederholt sie sobald es seinen künftigen, mütterlichen Beruf in sich fühlt. Es sagt sie

abends und morgens, beim Wiegen ihrer Puppe oder ihres kleinen Brüderchens her. Und da es diese Liedchen beständig wiederholt hat, findet es dieselben noch ganz lebendig und frisch in seinem Herzen und auf seinen Lippen am Tage, wo es wirklich Mutter wird. So erklärt sich's, dafs sich diese Wiegenliedchen von Geschlecht zu Geschlecht fortpflanzen, zugleich als Zeugen früher Kultur und verschwundener Gebräuche.

* * *

Dies sind die Lieder und Spiele der jetzigen Knaben und Mädchen zu Nazareth, wie sie Herr Le Camus und sein gelehrter Freund Herr Vigouroux gesammelt haben. Mit steigender Spannung sind wir denselben gefolgt. Wir wurden gleichsam in eine ganz neue, uns zum Teil unbekannte Welt versetzt, über die wir wirklich staunen mufsten! Welch' eine Fülle von Lebensweisheit liegt nicht in diesen einfachen Spielen und Liedern der Kinder Nazareths, z. B. in den Totenspielen oder in den Heiratsspielen! Wie originell und dramatisch sind sie! Welch eine bewunderungswürdige Beobachtungsgabe und welch ein feines Nachahmungstalent verraten sie bei den Kindern der Geburtsstadt Jesu!

Am interessantesten aber sind gewifs die Spiele der Knaben von Nazareth, insbesondere jenes unvergleichlich-schöne, lebenswahre Hirtenspiel. Bedarf es noch eines Beweises, um darzulegen, dafs diese Knabenspiele aus Nazareth besonders für Theologen vom gröfsten Belang sind, wenn man bedenkt, dafs der Jesusknabe wahrscheinlich an ähnliche Spiele teilgenommen hat? Wie fällt doch durch diese Spiele der Knaben Nazareths ein neues Licht auf die Jugendzeit Jesu. Wie werden dadurch seine Reden und Gleichnisse, besonders das Gleichnis vom »guten Hirten«, anschaulicher und lebensvoller!

Es ist vielleicht nicht zu viel gesagt, wenn wir behaupten, dafs diese Spiele, bei einer künftigen Schilderung des Lebens Jesu, wohl nicht unerwähnt bleiben dürfen.

Aber nicht nur für die Theologen, sondern für die gesamte christliche Laienwelt, dürften diese Spiele und Lieder der Kinder Nazareths von gröfstem Interesse sein, und jedem wird bei dem Gedanken das Herz höher schlagen: diese oder ganz ähnliche Spiele hat der Jesusknabe auch gespielt; nicht nur zum Schein, sondern ganz als Kind, hat auch er mit Kindern seines Alters sich gefreut und dies darum, weil Er, der Gottessohn, in allem uns gleich und an Gebärden als ein Mensch erfunden wurde.

Von demselben Verfasser erschien:

Les Origines historiques de la théologie de Ritschl, 1 Band, gr. 8°, Paris (bei Fischbacher), 1893. M. 2,80.

L'Origine de l'Apocalypse de Saint-Jean, I. Teil: Les nouvelles hypothèses sur l'Origine de l'Apocalypse. — II. Teil: Le problème de l'Origine de l'Apocalypse et sa solution. 1 Band gr. 8°, Paris (bei Fischbacher), 1887. M. 2,80.

Ernest Renan, in der »Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik«, 1894, Heft I und II.

Leçon d'Ouverture d'un Cours de Littérature allemande sur la Période de Crise (Sturm- und Drang-Periode), gr. 8°, Poitiers (bei Druinaud), 1895. M. 0,80.

L'Hypothèse d'une Apocalypse juive et les Objections qu'elle soulève, Paris (bei Fischbacher), 1888. M. 0,40.

De Tenore, Sensu, Origine trium primorum versuum Apocalypseos, Paris (bei Fischbacher), 1893. M. 0,80.

Die französischen Hochschulen seit der Revolution. Ein Beitrag zur Geschichte der französischen Universitäten, Akademischer Verlag, München, 1896. M. 1,50.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Sünden

unseres

Zeichenunterrichts.

Von

M. Schmidt.

Pädagogisches Magazin, Heft 139.

Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1904.

»Also ein Schmied willst du werden!« so redete ein ergrauter mit einer Brille bewaffneter Alter, der sich eben vom Studium eines Buches erhoben hatte, einen jungen schlank emporgewachsenen Menschen an, der ihm gegenüber stand, »ein Schmied willst du werden, mein Sohn; nun, ich freue mich und beglückwünsche dich, dafs du gleich an die rechte Schmiede gegangen bist: Du sollst ein Schmied werden, sollst schmieden lernen in höchster Vollkommenheit, wie sie eben nur zu erreichen ist durch eine sichere, in keinem Punkte angreifbare Methode, wie ich sie mit Stolz mein geistiges Eigen nenne. So weiche ich gleich anfangs von den unverständigen Leuten ab, die da meinen — und auch du, mein Kind, wirst verzeihlicherweise diese Einbildung haben — dafs du etwa morgen schon den Hammer zu schwingen, die Feile zu führen oder auch nur den Blasbalg zu ziehen bekämst. »Die Natur bereitet alles vor« — es versteht sich daher, dafs du, der du das Eisen willst formen lernen, diese deine Lebensaufgabe nur auf dem sicheren Boden gründlicher Erkenntnis allein gut und zu deiner eigenen Befriedigung wirst lösen können.

Das erste, was dir dazu notthut, ist natürlich, dafs du dir Rechenschaft zu geben im stande bist über die Herkunft des Eisens. Hier wird die Autopsie dich unfehlbar zum erwünschten Ziele führen, d. h. du sollst reichliche Gelegenheit bekommen, eigene Einsicht zu nehmen in die mannigfaltigen Formen des Vorkommens

und in die höchst sinnreichen Erfindungen zur Gewinnung und Läuterung deines Lebensmetalles.

Ein zweites höchst nötiges Moment, mein Sohn, erkenne darin, dafs du mit den Eigenschaften des Eisens bekannt gemacht wirst; denn es mufs einem Blinden einleuchten, dafs ein Schmied wissen mufs, wie sich sein Eisen in Kälte und Hitze, gegen Zug, Druck und Torsion verhält und dann ganz besonders gegen die chemischen Elemente. Wo gebe es nun wohl einen herrlicher geeigneten Ort zur Lösung dieser höchst bedeutsamen Aufgaben als das physikalische bezw. chemische Laboratorium? Macht dich dieses Wort betroffen, mein Sohn? Nur keine Bange, es ist mir nicht entgangen, wie deine Augen leuchteten und deine Gestalt sich hob bei Eröffnung der Aussichten auf so grofse Gebiete der Erkenntnis, auf so kostbare Schätze des Wissens. Und welcher Umstand könnte sicherer die Richtigkeit einer Methode verbürgen als das von den Augen leuchtende Interesse! Überdies im Stillen und unter uns gesagt: die Schmiede ist rauchig, staubig, zugig, man schwärzt sich, man ermüdet die Muskeln, es sieht nicht fein darin aus, man könnte eher sagen ein bifschen ordinär, was ja begreiflicherweise ein wenig abstöfst. Doch zur Sache zurück! Also das Laboratorium — das öffnet dir ungeahnte Schätze der Erkenntnis; du lernst die geheimnisvollen Kräfte und die Beziehungen zwischen den Körpern der Natur kennen, lernst erst dadurch sicher schädlichen Einwirkungen vorbeugen und nutzbare Umstände ausbeuten: Du wirst ein denkender Schmied werden! Weifst du, was der Dichterfürst sagt?

> Das ist's ja, was den Menschen zieret,
> Und dazu ward ihm der Verstand,
> Dafs er im innern Herzen spüret,
> Was er erschafft mit seiner Hand.

Nun drittens, dafs wir ja keine Lücke entstehen lassen — die Form! Kannst du ahnen, junger Freund, welche Wonnen das Herz des Schöpfers erfüllt haben müssen, als er der rohen Masse die Form verlieh? Und ist dir

die Form schon heilig erschienen als das stoffverklärende Siegel des Menschengeistes? — Du verstehst mich nicht? Nun, dann später hiervon mehr. Aber das wirst du jetzt schon verstehen und einräumen müssen, dafs dir zu lernen nötig ist, wie du die Formen beherrschest, die du einst dem Eisen geben willst. »Die Natur macht keine Sprünge.« Ich verspreche dir auch in betreff dieses Punktes die gröfste Vollkommenheit, nicht nur zeichnend darstellen, sondern auch in Thon modellieren sollst du in einem ausführlichen lückenlosen Lehrgange sämtliche Formen, die bei der Schmiedekunst vorkommen.

Viertens wirst du sofort zugestehen müssen, dafs du, der du mit diesem deinem Körper willst schmieden lernen, eben diesen Körper mufst kennen und beherrschen lernen. Daher thut dir dringend not, den Bau deines Körpers, d. i. insbesondere die Einrichtungen zur Ermöglichung der Bewegungen, nämlich den Bau des Knochengerüsts, die Zahl, Form und Angliederungsweise der Bewegungsorgane, zumeist natürlich der Arme, samt der Zahl, Anlage und Wirkungsweise der Muskeln kennen zu lernen. Hier findet aus der Physik das Kapitel von den Hebelgesetzen seine Stelle, das zur Voraussetzung die Lehre von der Schwere, vom Gleichgewicht der Körper u. dgl. hat.

Ich weifs nun freilich, dafs es Leute giebt, die meine Unterweisnng belächeln und unpraktisch nennen; aber die schlage ich glänzend mit dem fünften und letzten Abschnitt meiner Unterweisung, wo Praxis und Theorie innig vereint sind. Denn nun, nach allem Vorausgegangenen, kommst du — nicht etwa in die Schmiede (geschulter Scharfsinn würde hier mit Leichtigkeit den unverzeihlichen Sprung herausfinden), sondern du kommst vor das Ambofsmodell, den fingierten Ambofs, meine eigenste Erfindung. Hier lernst du von mir alle Stellungen und Haltungen, die in der Schmiedekunst erforderlich sind, und darnach werden — dies endlich ist der brillanteste Punkt meiner Methode — erst die einzelnen Muskeln, dann — »vom Einfachen zum Zusammengesetzten« —

Muskelgruppen und zuletzt der ganze Körper in den auszuführenden Bewegungen eingeübt. Und zwar so, dafs mit dem fingierten Hammer auf den fingierten Ambofs geschlagen, das fingierte Pferd gehalten, das Horn abgestofsen, das Hufeisen aufgenagelt wird u. s. w. Und dann — dann — freue dich, Zögling, dann bist du ein fertiger Schmied! Kein Stoff, keine Eigenschaft, keine Form der Kunst ist dir fremd, jede Thätigkeit, jede Bewegung, jede kleine und kleinste Hantierung ist dir geläufig. Rechne dich zu den bestvorbereiteten Schmieden, denn du bist einer. Wo ist der, frage ich im bittersten Ernste, der mir und dir dies abzustreiten wagte? Lafs ihn herankommen, dafs er, erdrückt und beschämt von der Wucht und Evidenz unserer Beweisfolgen, wieder davonschleiche!«

* * *

Der Anstofs, den die Meinungen über den Zeichenunterricht in neuester Zeit durch *Langes* Buch über die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend[1]) bekommen haben, hat den Verfasser verführt, das vorstehende Gleichnis aus zurückgelegten Papieren wieder hervorzusuchen, sowie auf einige Bemerkungen in einem älteren Aufsatze in Nr. 14, Jahrg. 1891 der »Dtsch. Blätt. f. erzieh. Unterr.« (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne) hinzuweisen. In jener früheren Arbeit war der Versuch unternommen worden, den gemeinsamen Kernpunkt neuerer Reformbestrebungen aus der Fülle der einzelnen Erscheinungen herauszuschälen, und gerade der Zeichenunterricht war dargestellt worden in seiner prinzipiellen Absonderung von dem reformierenden Drange, der andere Unterrichtszweige ergriffen hat, während auch er sich der allgemeinen Bewegung anschliefsen könnte. Er könnte sich ebenso des Lebens und der Wirklichkeit bemächtigen und gegebenenfalls aus ihr abstrahieren, anstatt die Schüler mit

[1]) Erschienen 1893.

fertigen Abstraktionen (geometrische Figuren) und willkürlichem Spiel der Einbildungskraft zu beschäftigen.

In der Negation deckt sich nun die Meinung *Langes* genau mit jenen früher dargestellten Meinungen, z. B. wenn er sagt, dafs man beim Zeichenunterricht, wie er jetzt geübt werde, über die geometrischen Figuren eigentlich nie hinauskomme, während man diese doch schon auf der untersten Stufe nicht um ihrer selbst willen, sondern lediglich als Grundformen natürlicher Gegenstände darstellen sollte. Denn der Kreis als Kreis sei dem Kinde völlig gleichgiltig,[1]) ebenso das Dreieck und das Rechteck, aber in den Umrissen eines Buches oder einer Schiefertafel, eines Zeltes, eines Daches oder eines Trichters, eines Reifes oder eines Tellers seien Rechteck, Dreieck und Kreis der kindlichen Anschauungs- und Vorstellungsweise vertraut und angemessen. Ferner, wenn *Lange* behauptet, der Grund des Verfalls des Zeichenunterrichts auf dem Gymnasium und den höheren Mädchenschulen liege ... in der übertriebenen Betonung des Mathematischen. »Es ist Wissenschaft, Wissenschaft der Anschauung, es ist eine angewandte Geometrie.« Die Folge davon sei, dafs der Zeichenunterricht den Kindern nicht mehr eine Freude, sondern eine Plage sei. Sie quälten sich ein paar Jahre durch den Unterricht hindurch, um ihn dann ganz fallen zu lassen; der Zeichenunterricht sei schuld, wenn sich eine anfängliche Neigung in Widerwillen verkehre.

Eigentümlich aber sind diesen Klagen gegenüber die Mittel, die *Lange* zur Hebung der Übelstände anwendet. Mich interessiert allerdings nur der elementare Teil seines Lehrgangs und das Prinzipielle, das darin liegt oder liegen sollte, das ist aber auch das Wichtige und Entscheidende. *Lange* also fordert bereits Zeichenunterricht vor dem Eintritt der Schüler in die Sexta, und zwar sollen sie zunächst einige Stunden mit Strichemachen und dann bis

[1]) völlig? Gewifs nicht. Aber unbedingt wird dem seichten Interesse, das die Schüler jeder neuen Aufgabe, nur weil sie neu ist, entgegenbringt, zu viel Wert beigelegt.

zum Eintritt in das Gymnasium mit der Darstellung schematischer Lebensformen beschäftigt werden. Also einige Stunden sollen Striche geübt werden — merkwürdige Irrgänge des logischen Denkens und merkwürdige Medizin gegen die beklagte Langeweile! Ist denn nicht alles Zeichnen ein Üben, bestehen denn nicht vorerst alle Zeichnungen aus Strichen? Warum setzt man denn ein Üben der Striche vor das Üben der Striche? Mufs denn das Schwimmen gelernt sein, ehe man sich ins Wasser begiebt? Ganz richtig hatte *Lange* eine Sünde unseres Zeichenunterrichts darin erkannt, dafs wir über die geometrischen Figuren eigentlich niemals hinauskommen, während man sie doch schon auf der untersten Stufe nicht um ihrer selbst willen, sondern lediglich als Grundform natürlicher Gegenstände darstellen lassen sollte, oder wie sie in Nr. 14, Jahrg. 1891 der »Dtsch. Blätt. f. erzieh. Unterr.« (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne) dargestellt wurde, »dafs vor Betrachtung irgendwelcher an sich interessierenden Gestalten, die Elemente dieser Gestalten — Linien, Winkel, geometrische Figuren — in ihrer Vereinzelung zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden.« Aber nicht nur in Bezug auf das Strichemachen müssen wir uns von der Meinung *Langes* scheiden, auch das folgende Glied seines Lehrganges müssen wir aus gleichem Grunde beanstanden: die schematischen Lebensformen. Eine schematische Lebensform ist eine Abstraktion, wie die geometrischen Figuren, und hat den Wert eines Schemens gegenüber dem wirklichen Gegenstand. Da nun in Sexta sofort nach dem Modell eines Hauses gezeichnet wird, überhaupt Körperzeichnen nach Modellen stattfindet, so hat der *Lange*sche Lehrgang das Flächenzeichnen vom wirklichen Gegenstand überhaupt nicht vorgesehen, d. h. innerhalb des Rahmens, der der Volksschule entsprechend sein würde.[1]) Es wird also nicht der Umrifs eines Buches,

---

[1]) Somit fehlt dasjenige Glied des Unterrichts, das unter allen den gröfsten praktischen Wert hat, denn an den Mann aus dem

eines Tellers, eines Trichters vom Gegenstand abgenommen, sondern es werden Rechtecke, Kreise u. s. w. gemalt, unter denen man nach Übereinkunft Bücher, Teller u. s. w. versteht. Es ist mir unmöglich, mir das Zeichnen »schematischer« Lebensformen anders zu denken. Aber darin liegt nicht einmal etwas Neues, denn die Darstellung schematischer Lebensformen ist eine Entwickelungsstufe des Zeichenunterrichts, die die Volksschule allgemein schon hinter sich zu haben scheint, andererseits besteht bekanntlich die Vorbereitung für das Schreiben in nichts anderem, als in der häufigen Darstellung »schematischer« Lebensformen, da werden grofse und kleine Sägen und Eier gemalt, Seile gelegt, Peitschen, Kreuze, Tabakspfeifen und wer weifs, was noch der Scharfsinn der Elementarlehrer ersinnt. Zur Vorbereitung der richtigen Auffassung und Darstellung von schweren Schriftformen sind diese Übungen gut; wenn ich mir aber die schematischen Lebensformen als Gegenstände des Zeichenunterrichts denke, thun mir die Zöglinge leid, die so ins Schmiedehandwerk eingeführt werden. In ein anderes Unterrichtsfach übertragen, würden die Dinge sich so darstellen. Der Lehrer für Heimatkunde unterrichtet nach schematischen Formen, indem er irgendwelche Bergformen u. s. w. zeichnend oder redend darstellt und vom Leben im Walde, auf dem Felde, von den Erscheinungen am Wasser u. s. w. allgemein gehaltene Sätze aus seinem Leitfaden vorträgt. Ihn würde man hart verurteilen, man würde fordern, trotzdem ja seine Kinder über die Gegenstände der Heimatkunde immerhin sprechen lernen, dafs er die wirklichen Gegenstände der Heimat den Schülern vorführen solle; man würde behaupten, dafs nur durch Betrachtung der leibhaftigen Wirklichkeit jemand in die Kenntnis dieser Wirklichkeit eingeführt werden kann; man würde vielleicht sein Verfahren dem Schmieden mit fingiertem Hammer auf fin-

---

Volke tritt, wenn überhaupt irgend eine, die Aufgabe heran, von einem Gegenstande eine Flächenzeichnung zu liefern.

giertem Ambofs vergleichbar finden. Im Zeichnen dagegen lassen wir uns und anderen denselben Fehler hingehen, ja wir bemerken ihn vielleicht gar nicht. Was mag der Grund sein, dafs wir so gleichsam wie selbstverständlich Striche machen lassen, Winkel, Vielecke, Bandverschlingungen, Kreislinien, Ellipsen, Rosetten, stilisierte Blattformen, Ranken u. dgl. zeichnen lassen, ohne in die wirklichen Lebensformen vielleicht auch nur ein einziges Mal hinüberzugreifen? Wird die Benutzung wirklicher Lebensformen nicht für notwendig gehalten, oder nicht für möglich? Eins ist sicher, wenn wir es wagten, würden wir ohne Leitfaden und ohne Vorlagenwerk dastehen. Und es würde uns gewifs wenigstens für den Anfang schwer fallen, ohne diese Krücken zu marschieren; jahrelang würden wir zu thun haben, um die für einen aufsteigenden Gang notwendige Auswahl der Gegenstände zu finden; wir würden noch nach Jahren Mifsgriffe zu vermeiden haben, die wir in unseren Anfangsjahren sicher verschulden werden, und endlich — wirst du es ertragen können, Zeichenlehrer? — würdest du bei der Examenausstellung nicht mit so vollendeten schönen Bildchen aufwarten können, wie man sie so häufig mit Bewunderung und wohl auch zuweilen mit dem stillen Zweifel sieht, ob auch alles, bis zur Vollendung, von der Hand der Kinder herrührt. Für das Leben wäre es viel erwünschter, der Schüler der Volksschule vermöchte etwa den Aufrifs seines Wohnhauses korrekt, sauber und geschmackvoll auf ein Zeichenblatt zu bringen, als eine kunstvoll schattierte Vorlage mühsam nachzustricheln.

Hier zeigt sich etwas, was man als Grund der Verirrungen unter anderem gelten lassen könnte: Man setzt den Hauptzweck des Zeichenunterrichts aufserhalb der Schüler. Es ist uns weniger darum zu thun, etwas in dem Schüler zu erzeugen, als vielmehr durch ihn. Man kann hiergegen einwenden: Aber beides hängt ja zusammen, wenn wir den Schüler dahin bringen, dafs er etwas Schönes erzeugt, so mufs doch in ihm selbst vorher

etwas Entsprechendes erzeugt worden sein. Und wenn auch, so ist es doch für den letzten Zweck des Schulunterrichts ein grofser Unterschied, 1. ob das Augenmafs und der Sinn für Verhältnisse gebildet sind an den Vorlagen oder an den wirklichen Dingen, zwischen denen das Kind lebt; 2. ob ein Interesse entsteht für die Formen der toten Welt der Vorlagen oder für die Formen der realen Welt, und 3. ob ein Sinn füs das Schöne zu bilden versucht wird auf die Weise, dafs man die Formen, die die Kunst uns nahe rückt, uns das Leben zu veredeln, benutzt oder übersieht. Mit den Worten des Gleichnisses: Es ist ein Unterschied, ob man das Schmieden in der Schmiede und am Eisen lernt oder an einem Modell.

Lange wird nicht durch das reine Interesse am Schüler, d. h. nicht durch erziehliche Rücksichten allein, geleitet. Ihn bewegt die Ahnung einer neuen Kunstepoche, die demnächst eintreten soll; dieser will er den Weg bereiten, oder auf sie will er die heranwachsende Generation, soweit sie den höheren Ständen angehört, vorbereiten durch neugestalteten Zeichenunterricht. Diese ganze Spekulation mag nun richtig oder verfehlt sein — uns Lehrern ist es nicht statthaft, solche Nebenrücksichten zur Geltung kommen zu lassen. Wir sollen erziehend unterrichten, das kann rücksichtlich des Zeichenunterrichts nur heifsen: Wir sollen »innere Belebtheit« (Interesse) in Bezug auf Formen und Farben zu erzeugen suchen. Wenn noch ein Zweck, der aber im allgemeinen Ziel schon mit enthalten ist, besonders hervorgehoben werden darf, weil er vielfach beharrlich übersehen wird, so ist es dieser: Es giebt noch eine Kunst in bescheidnerem Sinne, als wie sie *Lange* im Sinne hat; diese kleine menschenfreundliche Kunst thut unendlich viel, uns das Leben zu verschönern, sie setzt helle Lichter auf jeden Gegenstand, der uns in unsern Wohnräumen umgiebt, sie sättigt die Atmosphäre, in der wir atmen, mit Harmonie und Anmut. Wie sie es anfängt, durch eine Reihe von reich zu variierenden Mitteln — durch Gliederung von Flächen und Linien, Be-

lebung mit Farben oder Wechsel von Licht und Schatten mit Liniensystemen, figürlichem Schmuck u. s. w. — jeden Gegenstand des Gebrauchs uns zu verschönen, lernt man ermessen, wenn man solche Gegenstände sich selbst oder den Schülern zurückkonstruiert zu der einfachen Form, die sie nach der blofsen Forderung der Brauchbarkeit und der Billigkeit haben würden.

Allen diesen Mitteln der Kunst, die sich auch spärlich in die Schulräume verirren, kann man nur den Zweck unterlegen, den Lebensgenufs zu verfeinern, den Lebensgehalt zu erhöhen; und es soll nicht bezweifelt werden, dafs sie das teilweise auch ohne unser Zuthun vollziehen. Doch ist gerade ihre Beachtung und ihre Benutzung beim Unterricht im Zeichnen als das nächstliegende und zweckmäfsigste Mittel zu betrachten 1. um die Schüler in die Welt der schönen Formen einzuführen und in der unmittelbaren Umgebung zu orientieren, 2. um die elementaren Geschmacksübungen zu vollziehen und 3. um, als Ergebnis des Zeichenunterrichts, eine innigere Beziehung des Schülergemüts zu den Kunstformen herbeizuführen.

Dafs bei einer derartigen Bearbeitung und Ausnutzung der umgebenden Wirklichkeit sich zur Vergleichung, Weiterführung und Ergänzung Zeichenvorlagen sehr wohl verwenden lassen, ergiebt sich schon aus unumstöfslichen Grundsätzen der allgemeinen Unterrichtsmethodik. So dürfte die Möglichkeit erwiesen sein, dafs der Zeichenunterricht — ohne eine neue Kunstrichtung herbeiführen zu wollen — der Volkserziehung, insbesondere der Gemütsbildung wesentlichere Dienste leisten kann, als es bis jetzt durchschnittlich der Fall gewesen sein wird.

Da diese Arbeit nicht den Zweck haben soll, ein geschlossenes System darzustellen, sondern nur in den Strom der Meinungen über den Zeichenunterricht einen Anstofs nach einer gewissen Richtung hin zu übertragen, so beschränke ich mich zur Ergänzung des bereits Gesagten auf folgende systematischen Forderungen:

Im 1. und 2. Schuljahre ist kein Zeichnen, es bleibt dem Lehrer überlassen, was er bei der Vorbereitung des Schreibunterrichts, zur Belebung von Erzählungs- und Anschauungsunterrichtsstoffen, sowie zur bloſsen Erholung der Kinder von Formen »malen« lassen will.

Im 3. und 4. Schuljahr ist nominell ebenfalls kein Zeichenunterricht. Aber Heimatkunde und Naturgeschichte, die die Kinder zum Zweck klarer Auffassung und Unterscheidung mit einer Fülle von Formen bekannt machen, bieten Gelegenheit zu recht fruchtbarer Beschäftigung. Es versteht sich von selbst, daſs man in den 3 oder 4 Stunden der genannten Gegenstände viel an der Schultafel vorzeichnet, denn dadurch wird man den Zweck jener Unterrichtsgegenstände besser erreichen. Da nun ohnedies in den genannten Schuljahren nicht wohl durch die ganzen Stunden hindurch zusammenhängender mündlicher Unterricht sein kann, schriftliche Wiedergabe aber ebensogroſse wenn nicht gröſsere Denkarbeit von den Kindern verlangt, so würde es sich demnach aus verschiedenen Gründen empfehlen, sie wöchentlich einige Viertel- bis halbe Stunden zeichnen zu lassen. Gegenstand der Nachbildung sind die Formen, die im Lauf des Unterrichts behandelt und bereits angezeichnet wurden. Die Pflanzenwelt bietet hierfür überreichen Stoff, aber auch an die Tierwelt darf man sich wagen, wenn man sich in schwierigen Fällen (Säugetiere!) mit charakteristischen Linien und mit einzelnen Gliedern begnügt. Die Heimatkunde fordert erst recht zum Zeichnen heraus, auſser den Formen von Gegenständen werden auch Grundrisse — der Schulstube, des Schulhauses, der Umgebung desselben, des Dorfes — vor- und nachgezeichnet. Besonders wertvoll aber dürfte die Darstellung des Weges der Schulgänge sein. Indem dabei der eingeschlagene Weg nach den Himmelsrichtungen, die Wegverzweigungen, Wasserläufe, Brücken, hervorragende Gebäude u. s. w. eingezeichnet werden, gewinnt man ungesucht und ungekünstelt das vortrefflichste Mittel, in das Verständnis der Landkarte einzuführen.

Alle Zeichnungen werden in ein Oktavheftchen gemacht; es ist für die Ausführung Anleitung nötig, aber nicht in dem Maſse wie beim späteren Zeichenunterricht. Die Kinder zeichnen mit groſser Lust und sind stolz auf die Werke ihrer Hände. Es versteht sich, daſs diese Zeichenheftchen nicht auf den Beifall des Publikums zu rechnen haben, das ist aber auch gut, denn das pädagogische Gewissen und das schaulustige Publikum stellen verschiedene, unvereinbare Anforderungen an Schülerzeichnungen und beeinflussen den Zeichenunterricht demgemäſs. Wir begnügen uns, nicht nur für diese Schuljahre, mit der Billigung durch pädagogische Einsicht und verzichten darauf, den Beifall der Öffentlichkeit zu erringen.

Im 5. Schuljahre beginnt nun der eigentliche Zeichenunterricht. Mit diesem Beiwort ist freilich nur gemeint, daſs auf das Zeichnen nun besondere Stunden verwendet werden, daſs mit besseren Hülfsmitteln und mit gröſserer Strenge gearbeitet wird. Nicht soll es heiſsen, daſs von jetzt ab der Zeichenlehrer die Schüler gesonderte Wege in das Gebiet der Abstraktionen und der Weltentfremdung führen dürfe. Als Übungsstoffe sind uns Striche, Winkel geometrische Figuren, Bandverschlingungen und schematische Lebensformen gleich verwerflich, wir können nur wirkliche Lebensformen gelten lassen und haben bis jetzt keine triftigen Gründe kennen gelernt, weshalb dies nicht geschehen sollte. Wir würden mit den eben verworfenen Stoffen einesteils unter den Grad der Aufnahme und Reproduktionsfähigkeit der Schüler wieder hinabsteigen, andernteils durch den Mangel an brauchbarem lebendigen Interesse (was *Lange* nur hinsichtlich der schematischen Lebensformen zu behaupten unterlassen hat) die Lust am Zeichnen dämpfen. Über den ersten zu zeichnenden Gegenstand kann nicht wohl Streit entstehen, es ist eine an der Vorderwand aufgehängte Wandtafel.

Bei der Ausführung verfahre ich so: 1. Schiefertafeln (oder Tagebücher ohne Linien) vor! Hier hängt eine

Wandtafel, zeichnet sie! — Die entstehenden Bildchen sind natürlich alle mehr oder weniger mit Fehlern behaftet. Diese werden gemeinsam gesucht und besprochen, und aus dieser Besprechung ergiebt sich, was alles berücksichtigt werden mufs, wenn das Abbild dem Original gleichen soll: Es mufs in der Mitte der Zeichenfläche stehen, Höhe und Breite dürfen nicht beliebig genommen werden, sondern müssen in bestimmtem Verhältnis stehen, die Linien müssen senkrecht und wagrecht stehen und gerad sein. — 2. Wir wollen nun das Bild richtig an unsere Schultafel zeichnen. Es macht sich notwendig, die Mitte zu bestimmen, die Ausdehnungen durch Schätzung festzustellen und anzugeben, wieviel Mafseinheiten rechts und links, oberhalb und unterhalb der Mitte liegen sollen. Senkrechte und wagrechte Mittellinie werden dabei als Hülfslinien angedeutet. Die Eckpunkte werden festgestellt und hierauf die Umfangslinien frei gezogen. Alles geschieht unter alleiniger Kontrolle und nach blofser Angabe der Schüler; sie sind das Auge, der Lehrer ist hier die ausführende Hand. — 3. Die eben vollendete Zeichnung verschwindet, die Schüler haben sie nun in ihr Zeichenheft zu reproduzieren. Zur Belebung des einförmigen Rechtecks werden die Randleisten oder sonstige einfache entsprechende individuelle Merkmale eingezeichnet. — In derselben Weise werden Thür- und Fensterumrahmungen, die Vorderfläche des Katheders, der Aufrifs der Vorderwand mit der aufgehängten Wandtafel u. dgl. gezeichnet. Technische Beziehungen einzelner Bestandteile solcher Gegenstände werden gegeben.

Weitere Gegenstände für die Darstellung liefern zunächst Schulstube, Schulhaus oder Schulgarten; krumme Linien, die dabei vorkommen, bedürfen entsprechender Behandlung. Weiterhin lassen sich geradlinige und gemischtlinige geometrische Flächenverzierungen (an Wänden, Ofenplatten, Thüren) verwenden. Man fordere Beobachtung solcher Formen und Sammlung roher Skizzen, die dann unterrichtlich verwendet werden. Hier können schon

Formen aus Leitfäden und Vorlagenwerken zur Vergleichung herangezogen und gezeichnet werden, indem man den Schülern sagt: Auch diese und diese Verzierung kann zu demselben Zwecke verwendet werden, welche gefällt mehr, welche weniger?

Hier breche ich meine Darlegungen ab; das Prinzip sollte dargelegt werden, das ist nun wohl hinreichend geschehen. Späterhin kann für die Skizzen, die man etwa vierteljährlich fordern darf, mehr Freiheit der Wahl gelassen werden; ist Einzelunterricht eingetreten, so zeichnen die Schüler ab und zu die selbstgelieferten Skizzen in das Zeichenheft. Bei Besprechung derselben, namentlich der figürlichen Darstellungen, bietet sich Gelegenheit, Fragen des Geschmacks zu erörtern, z. B. Übereinstimmung der Verzierung mit dem verzierten Gegenstande, Geschmack in der Zusammenstellung der Motive und Geschmack in der Durcharbeitung. —

Man darf dem Unterricht im allgemeinen als einen Hauptzweck den zuschreiben, dafs der Zögling in den Stand gesetzt werde, zweckmäfsig in die Wirklichkeit einzugreifen und sich zweckmäfsig in ihr zu bethätigen. Diese Aufgabe läfst aber nicht zu, dafs ein Schmiedelehrling aufserhalb der Schmiede, fern von Eisen, Hammer und Ambofs, beschäftigt werde. Vielmehr mufs der Unterricht, der zur Wirklichkeit hinstreben soll, von ihr auch ausgehen, sein Material in erster Linie aus ihr nehmen. Diese Forderung darf für den Zeichenunterricht nicht fallen gelassen werden, da sie für ihn auch ausführbar ist. So gewänne auch er wie andere Unterrichtsfächer im Ganzen, sowie in gröfseren und kleineren Abschnitten, eine zweifache Beziehung zur Wirklichkeit, die etwa in der ersten und letzten der formalen Stufen, der Analyse und der Methode, eine Analogie fände. Indem er an die Formen der Wirklichkeit anknüpfte und sie hauptsächlich, wenn auch keineswegs ausschliefslich, bearbeitete, würde gewonnen für die Wirklichkeit: gröfsere Orientierung, gröfsere innere Belebtheit, Anregung der Phantasie zu

vermehrter produktiver Bethätigung (das würde auch *Langes* hohen Zwecken dienen) und schliefslich ein wenn auch nur um weniges erhöhter oder veredelter Lebensgenufs.

Lange sieht sich genötigt, um des von ihm besonders gesetzten Zweckes willen zu fordern, dafs die Zeichenlehrer der Zukunft — natürlich an den höheren Lehranstalten — ihren Amtsgenossen in der Bildung, im Ansehen und im Gehalt gleichstehen sollen. Die seminaristisch gebildeten Zeichenlehrer, die jetzt an den meisten Schulen wirken, seien allmählich durch Männer zu ersetzen, die selbst eine humanistische und eine wirklich künstlerische Erziehung genossen haben. Wir kommen zu dem Ergebnis: So lange noch die Jugend der Schule übergeben wird, um erzogen und fürs Leben tüchtig gemacht zu werden, so lange wird auch der Zeichenunterricht den gröfsten Segen stiften, wenn er samt denen, die ihn erteilen, durchtränkt ist von erziehlichen Absichten.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Sozialpädagogische Reformen.

Von

J. Tews.

Pädagogisches Magazin. Heft 140.

Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1900.

Es giebt keine Zeit und kein Volk, die nicht bemüht gewesen wären, dem jungen Geschlechte den überkommenen Kulturschatz zu übermitteln. Allerdings sind diese Bemühungen in den einzelnen historischen Epochen und bei den verschiedenen Völkern von ungleicher Stärke, und dem entsprechend sind auch die Erfolge verschieden. An der einen Stelle wird das geistige Niveau der absterbenden Generation kaum erhalten, an der anderen strebt das Geistesleben des neuen Geschlechtes energisch in die Breite und in die Höhe. Unsere Zeit trägt die letztere Signatur. Sie ist nicht nur bestrebt, das ererbte Wissen und Können denselben Kreisen, die bisher an Wissenschaft und Kunst teilnahmen, in demselben Umfange zu übermitteln, sondern der Umfang der pädagogischen Arbeit ist sowohl in Bezug auf das zu vermittelnde Kulturgut, als auch in Bezug auf die Zahl derjenigen, welche zum Besitz desselben befähigt werden sollen, stark ausgedehnt worden. Nimmt sich schon das Wissen und Können, über das die Generationen, die wenige Menschenalter vor uns gelebt haben, gegenüber dem Wissen und Können der Gegenwart aus wie der Brocken gegenüber dem Gaurisankar, so ist die Zahl derjenigen, die an dem Wissen und Können teilhaben, noch viel mehr gewachsen gegenüber der kleinen Gemeinde der Wissenden in früheren Jahrhunderten. Keine Zeit weist eine solche Erweiterung der Kulturarbeit auf als die unsrige.

Dafs mit der Vermehrung des Wissens auch eine noch stärkere Vermehrung der Zahl der Wissenden eingetreten ist, macht den volkspädagogischen Wert der jetzigen Kulturentwickelung aus. Hätte sich nur das Wissen, nicht aber die Zahl der Wissenden vermehrt, so würde der Abstand zwischen denjenigen, die man als Gebildete zu bezeichnen gewohnt ist und den sog. Ungebildeten in unserer Zeit sich ungeheuer vergröfsert haben. Der Gelehrte früherer Jahrhunderte, so sehr er auch vom Volke sich abhob, und so weltentief der Gegensatz zwischen Kultur- und Naturmenschen auch war, stand dem »gemeinen Manne« in seinem Volke doch weitaus näher, als der Gelehrte unserer Tage einem auf derselben Kulturstufe stehenden Menschen. Ohne die weitgehende Verallgemeinerung des Wissens in den breiteren Schichten der Bevölkerung würde der Konnex zwischen den Trägern der Wissenschaft und den arbeitenden Volkskreisen heute völlig aufgehoben sein.

Eine andere Frage ist freilich die, ob die Verallgemeinerung des Wissens in den breiteren Volksschichten stark genug gewesen ist, um eine Verbindung zwischen beiden Teilen, die innig genug ist, herzustellen. Der schroffe Gegensatz früherer Jahrhunderte wird keineswegs als vorbildlich gelten können, und unsere Kulturarbeit dürfte sich nicht besonderer Erfolge rühmen, wenn nur behauptet werden könnte, dafs sich die Gegensätze nicht verschärft hätten.

Die Gesamtheit der Bemühungen, Wissenschaft und Kunst im Volke zu verbreiten, nicht nur durch die Schulen, sondern darüber hinaus bei Kindern und Erwachsenen, welche zu lernen und zu geniefsen willig sind, durch mannigfache andere Mittel, kann man mit dem Ausdruck Sozialpädagogik bezeichnen. Dies und nichts anderes möchte ich unter diesem Ausdruck hier verstanden wissen. Ich will damit keinen Gegensatz etwa zur Individualpädagogik hervorheben, wie es seitens anderer Pädagogen geschehen ist. Man kann ja einen

solchen Gegensatz konstruieren, indem man gewisse Seiten der pädagogischen Arbeit stärker betont. Wenn man das Individuum als den Mittelpunkt und als das Ziel der pädagogischen Bemühungen auffafst, wenn man die Aufgabe der Erziehung nur darin erblickt, starke, gute, harmonisch entwickelte Individuen zu bilden, so kann diese Auffassung der Erziehung als Individualpädagogik bezeichnet werden. Wenn man dagegen die Aufgabe der Erziehung darin erblickt, das ererbte Kulturgut, das ja niemals von einem Individuum, sondern von der ganzen Generation getragen wird, an die neue Generation zu übermitteln und diese Generation mit all dem auszurüsten, was erforderlich ist, um die Aufgaben, die im sozialen Organismus zu erfüllen sind, auf sich zu nehmen, so ist eine solche Auffassung der Pädagogik sehr wohl als Sozialpädagogik zu bezeichnen. Die Gegensätze entstehen jedoch nur dadurch, dafs man das eine Mal auf die eine und das andere Mal auf eine andere Seite der Erziehung das gröfste Gewicht legt. Derartige Schlaglichter- und Schlagwörterbezeichnungen sind gar zu sehr geeignet, die Geister zu verwirren und für einseitige Auffassungen gefangen zu nehmen. Aus diesem Grunde kann ich dieser Auffassung von Sozialpädagogik auch das Wort nicht reden. Ein in neuerer Zeit bekannter gewordener Gelehrter, der Greifswalder Professor *Rehmke*, hat sich in ganz demselben Sinne geäufsert.

Es leuchtet dagegen ohne weiteres ein, dafs die Aufgabe, dem gesamten Volk den Teil von Wissenschaft und Kunst zuzuführen, den es aufzunehmen befähigt ist, nicht gleichbedeutend ist, mit dem, was wir gewöhnlich unter Erziehung verstehen. Die Erziehung im engeren Sinne beschränkt sich auf die Jugend, auf das Alter des körperlichen und geistigen Wachstums. Die Kulturübermittelung in unserem Sinne dagegen könnte in Vergleich gestellt werden mit der leiblichen Ernährung, die auch erst dann aufhört, wenn der Lebensgang abgeschlossen ist. Alle die Veranstaltungen, welche not-

wendig sind, um die Erwachsenen mit den Ergebnissen der Wissenschaft und den Erzeugnissen der Kunst in Verbindung zu bringen und zu halten, schliefse ich in das Gebiet der sozialpädagogischen Thätigkeit ein.

Überblicken wir nun die zeitliche Ausdehnung dieser Arbeit, so ergeben sich ungezwungen verschiedene deutlich abgegrenzte Bildungs- und Erziehungsstufen, und zwar die folgenden: 1. Die Zeit vor dem Beginn des Schulunterrichts (1. bis 6. Lebensjahr). 2. Die Zeit der Schulpflicht (7. bis 14. Lebensjahr). 3. Die Zeit der Fortbildungsschulpflicht (15. bis 18. Lebensjahr) und 4. die übrige Zeit des Lebens.

Es fragt sich nun, ob bei uns in Deutschland auf allen diesen Bildungs- und Erziehungsstufen das gethan wird, was als notwendig und wünschenswert bezeichnet werden mufs, um unser Volk zu der Höhe emporzuheben, die es nach Mafsgabe der ihm innewohnenden physischen und psychischen Kräfte und nach Mafsgabe der zur Verfügung stehenden materiellen und geistigen Güter erreichen könnte.

Ich bin nicht in der Lage, diese Frage mit Ja zu beantworten. Ich bin vielmehr der Meinung, dafs sehr erhebliche Verbesserungen in den für Bildung und Erziehung zu treffenden Mafsnahmen möglich und notwendig sind. Diese Verbesserungen gedenke ich als »sozialpädagogische Reformen« hier kurz zu kennzeichnen.

Die Zeit bis zum vollendeten 6. Lebensjahre verlebt der gröfste Teil der Kinder im elterlichen Hause. Die erziehlichen Einflüsse, die auf das Kind einwirken, gehen ausschliefslich von den Eltern, Geschwistern, Verwandten und dem weiteren Umgangskreise der Kinder aus. Nur wenige werden den für dieses Alter bestehenden Anstalten (Krippen, Kindergärten etc.) zugeführt. Wer unsere sozialen Verhältnisse kennt, wird mir zustimmen, wenn ich behaupte, dafs in diesem Alter so grofse Versäumnisse in der körperlichen und geistigen Erziehung der Kinder eintreten, dafs eine spätere Periode sie nicht wieder gut

machen kann. Einem grofsen Teil der ärmeren Kinder fehlt vor allen Dingen die körperliche Pflege. In engen, dumpfen Wohnungen wachsen sie auf. Zum Spiel in freier Luft sie hinauszuführen, ist niemand da. Ernährung und Kleidung sind ebenso mangelhaft. Noch trauriger steht es mit der geistigen und sittlichen Ausbildung. Eine überlastete Mutter, die unter den Sorgen der Erwerbs- und Hausarbeit niederzubrechen droht, ist nicht in der Lage, den frischen, nach Anregung und Beschäftigung verlangenden Sinn des Kindes zu befriedigen. Der Thätigkeitstrieb der Kleinen wird überall als lästig empfunden und äufsert sich in den sog. Unarten, die mit harter Zucht niedergehalten werden. Das frische, sich aufschliefsende Kindergemüt wird dadurch frühzeitig mit Trotz und Verschlossenheit erfüllt. Ich will auf andere, mit den engen, unzureichenden Wohnungsverhältnissen zusammenhängende sittliche Verderbnisse der ersten Kindheit nicht näher eingehen. Sie verstehen sich für jeden Kundigen von selbst.

Die Leiden der häuslichen Erziehung bleiben für einen grofsen Teil der ärmeren Jugend während der Zeit der Schulpflicht in demselben Mafse bestehen. Ja, sie verdoppeln sich nach manchen Richtungen hin. Das heranwachsende Kind kann sich nicht wie dasjenige begüterter Eltern der Lernarbeit und dazwischen dem frohen Spiel hingeben. Wenn die Schule sich schliefst, so thut sich ihm sehr oft ein neuer und härterer Pflichtenkreis auf. Es mufs teilnehmen an der Erwerbsarbeit. In Berlin beispielsweise müssen Tausende von Kindern vor dem Beginn der Schulstunden durch Austragen von Zeitungen und Backwaren sich einen kärglichen Tagelohn erwerben. Müde und abgespannt wandern sie dann zur Schule, und es gehört eine geistige Energie, die nur wenige Erwachsene besitzen, dazu, in diesem Zustande dem Schulunterrichte zu folgen. Andere Kinder müssen in ähnlicher Weise nach beendigter Schulzeit zum Erwerb der Familie beitragen, oder bei Arbeiten der Hausindustrie, die den

jungen Organismus noch mehr ausmergeln als die vorhin geschilderten Arbeiten, bis tief in die Nacht sitzen.

Wenn man sich diese Thatsachen vergegenwärtigt, so kann man unmöglich teilnahmlos daran vorübergehen, sondern mufs sich mit allem Ernste die Frage vorlegen, was geschehen könnte, um den ungezählten Tausenden junger Proletarierkinder eine bessere Jugend zu verschaffen und damit diesem zahlenmäfsig so bedeutenden Teil unserer Nation zu voller Entwickelung seiner geistigen und körperlichen Kräfte zu verhelfen. Denn dafs Körper und Geist unter dem Drucke der geschilderten Verhältnisse frühzeitig bis ins Mark geschädigt werden, bedarf wohl kaum einer weiteren Ausführung.

Seitens radikaler Sozialpolitiker wird, nicht zuletzt im Hinblick auf die geschilderten Thatsachen, die Anschauung vertreten, die Familie könne überhaupt nicht mehr die Stätte sein, an der die Jugend sich entwickelt, vielmehr müsse der Staat, bezw. die Gesellschaft die Gesamterziehung des jungen Geschlechtes übernehmen. Es ist nicht zu leugnen, dafs es auf diesem Wege möglich sein würde, allen Kindern im Staate genügende Nahrung, Kleidung und Zeit zum Spielen und Lernen zu verschaffen. Aber damit ist doch das Problem, das uns hier entgegentritt, noch nicht gelöst. Durch die gemeinsame Erziehung der Jugend in staatlichen Anstalten würden die Eltern die Gelegenheit, auf die geistige Entwickelung ihrer Nachkommen einzuwirken, einbüfsen. Die Erziehung würde in die Hand von wenigen Berufserziehern gelegt werden. Nur diese würden in der Lage sein, ihre geistigen Eigenschaften in der neuen Generation fortzupflanzen, alle andern Menschen würden hiervon ausgeschlossen sein. Darin läge eine bedeutende Einschränkung der Vererbung natürlicher und erworbener geistiger, technischer und moralischer Güter, die unzweifelhaft zu einer Verminderung des Kulturbesitzes führen müfste. Wenn man sich vergegenwärtigt, dafs alles das, was durch die Erziehung von dem alten auf den jungen Menschen übergeht, indi-

viduell verschieden ist, und dafs die geistigen und sittlichen Eigentümlichkeiten der Einzelwesen in ihrer Gesamtheit erst die Kultur als Ganzes ausmachen, wenn man sich ferner vergegenwärtigt, dafs die Erhöhung der Kultur eine immer gröfsere Entfernung von dem Herdendasein bedingt, dafs die höhere Kultur eine Differenzierung der Kräfte in sich schliefst, so kann man Vorschlägen, welche darauf hinauslaufen, das neue Geschlecht nur von Berufspädagogen erziehen zu lassen, unmöglich zustimmen. Ich will die Frage der Rechtsverletzung, die aufserdem darin liegt, gar nicht näher erörtern, will aber für meine Person darüber keinen Zweifel lassen, dafs ich für jeden sittlich und geistig normalen Menschen das Recht in Anspruch nehme, die Ausbildung seiner Nachkommen, so weit es ihm möglich ist, zu beeinflussen.

Wenn man diese Ausführungen als richtig anerkennt, so kann man den sozialistischen Vorschlägen zur Lösung der Erziehungsfrage nicht zustimmen. Man wird vielmehr sich nach Reformen umsehen müssen, die die gegenwärtige Familie nicht nur in ihrem Bestande und in ihrer Wirksamkeit erhalten, sondern sie weiter ausbauen und ihre pädagogischen Leistungen vervollkommenen.

Wie und durch welche Mittel ist das möglich? Wir haben gesehen, dafs die Quelle der Leiden, die das junge Geschlecht niederdrücken, gröfstenteils in der materiellen Not liegt, dafs infolgedessen alle diejenigen Kinder, die unter besseren materiellen Verhältnissen leben, von denselben Übelständen nicht heimgesucht werden. Allerdings ist damit das Gebiet der pädagogischen Mifsstände in der Familie noch nicht völlig umgrenzt. Auch in wohlhabenden Familien finden schwere und unverantwortliche Versäumnisse in der Kindererziehung statt. Tausende von Kindern entbehren auch hier der mütterlichen Obhut und werden dafür unverständigen und selbst nicht erzogenen Kindermägden ausgeliefert. Auch in der Ernährung, Beschäftigung und im Umgange der Kinder in diesen

Häusern treten dem Beobachter zahlreiche Erscheinungen entgegen, die eine schwere Schädigung des Kindes bedeuten. Alle diese Mifsstände können nur beseitigt werden durch eine bessere, insbesondere das sittliche und hauswirtschaftliche Gebiet betreffende Erziehung der Frau.

Es drängt sich uns also zunächst die Frage auf: wie ist es möglich, der materiellen Not in der Arbeiterfamilie zu steuern? Die moderne Arbeiterbewegung verfolgt das anerkennenswerte Ziel, den Anteil an dem Ertrage der Arbeit zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern angemessener zu verteilen. Auf die Mittel, die zur Erreichung dieses Zieles vorgeschlagen und angewandt werden, gehe ich hier nicht ein. Es ist aber klar, dafs durch Erhöhung des Arbeitereinkommens schlechtweg die sozialen Notstände nicht ohne weiteres aufgehoben werden. Die Steigerung des Lohnes ist bekanntlich keine unbegrenzte. Der Lohn ist, abgesehen von dem Willen der Arbeitgeber, bestimmt durch gegebene wirtschaftliche Verhältnisse. Wenn man nun auch der Ansicht sein kann, dafs eine sehr bedeutende Steigerung des Lohnes möglich sei, so ergiebt sich doch, dafs diese mögliche Lohnerhöhung bei den einzelnen Arbeitern sehr ungleich wirken mufs. Der familienlose Arbeiter und der Arbeiter mit kleiner Familie würden durch eine beträchtliche Lohnerhöhung zu einem gewissen Wohlstande gelangen, während ihre Kollegen mit grofsen Familien immer noch in drückender Not verblieben. Es ergiebt sich daraus, dafs neben der Regelung der Gewinnbeteiligung zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern noch die Frage zu lösen ist, in welcher Weise die gröfseren Bedürfnisse einer gröfseren Familie befriedigt werden können.

Die neuere Gesetzgebung und Sozialpolitik des Staates und der Gemeinden ist den Arbeitern mit gröfserer Familie in einigen Beziehungen entgegengekommen, z. B. durch die Aufhebung des Schulgeldes, durch die unent-

geltliche Lieferung der Lernmittel, durch Herabsetzung der direkten Steuern. Aber alle diese Erleichterungen zusammengenommen wirken doch nur wie ein Tropfen auf einen heifsen Stein. Sie vermögen den grofsen Unterschied, der zwischen dem familienlosen Arbeiter und demjenigen, der für eine gröfsere Kinderzahl zu sorgen hat, nicht aufzuheben. Das könnte nur eine Regelung der Entlöhnung, die Rücksicht nimmt auf den Familienstand.

Wie wäre eine solche Löhnung durchführbar? Wir haben ein Vorbild in der Alters- und Invalidenversorgung des deutschen Reiches. Wie diese für das Alter und die Invalidität durchgreifend sorgt, so könnte auch jedem Arbeiter, der unter einer gewissen Jahreseinnahme bleibt, ein Erziehungsgeld für seine Kinder gezahlt werden. Allerdings würde es sich hierbei um erheblich gröfsere Summen handeln, als die Alters- und Invalidenversicherung sie erfordert. Ich kann auf dieses interessante Problem, das ich an anderer Stelle ausführlich, unter zahlenmäfsiger Berechnung der nötigen Summen erörtert habe, leider nicht näher eingehen, will aber bemerken, dafs die Zahlen nicht so fabelhaft hoch sind, als man im ersten Augenblick glauben möchte. Sie reichen z. B. an die Höhe der Militärausgaben nicht heran. Um diese Summen aufzubringen, müfsten der Staat bezw. das Reich, die Arbeitgeber und vor allem die unverheirateten Arbeiter und Arbeiterinnen Beiträge leisten bezw. sich Lohnkürzungen gefallen lassen.

Alles das, was ich in Bezug auf die Arbeiter dargelegt habe, findet ganz ebenso auf die weniger hoch besoldeten Beamten Anwendung, und es ist gewifs nicht ohne Interesse, zu hören, dafs die französische Regierung bei der Besoldung einzelner Beamtenklassen den hier gekennzeichneten Weg der Zulagen nach dem Familienstande bereits beschritten hat.

Durch eine solche Einrichtung würde für die grofse Zahl derjenigen, die durch die moderne wirtschaftliche

Entwickelung von den Arbeitsmitteln getrennt worden sind, derselbe Zustand wieder hergestellt werden, der in früherer Zeit für die gesamte Bevölkerung bestanden hat und für alle diejenigen, bei denen Wohnung und Arbeitsraum noch nicht getrennt sind, d. h. bei der grofsen Mehrzahl der kleineren und mittleren Landwirte, Gewerbetreibenden und Kaufleute, noch heute besteht. Bei diesen bedeutet eine zahlreiche Familie nicht in demselben Mafse, wie bei dem Lohnarbeiter und Beamten, eine Erhöhung der Ausgaben, sondern Frau und Kinder sind hier zugleich, wenn auch nicht immer in demselben Mafse, miterwerbende Kräfte, ohne dafs eine solche Erwerbsarbeit immer, oder auch nur in der Mehrzahl der Fälle, störend in das Familienleben eingreift. Die gekennzeichnete Reform würde also auf dem Wege der Gesetzgebung einen uralten Zustand, allerdings in anderer Form, wiederum herstellen, wäre also eine »Reform« im eigentlichen Sinne des Wortes.

Die Erfüllung dieser Forderungen erscheint allerdings nicht so leicht, vor allen Dingen deswegen nicht, weil es schwer sein wird, eine politische Partei dafür zu engagieren. Jede Partei hat in ihren jüngeren, zumeist noch ledigen Mitgliedern die rührigsten und thatkräftigsten Agitatoren, die unter Umständen auch eine Mafsregelung nicht fürchten. Es würde nun schwer sein, den Widerspruch aus diesen Kreisen gegen die Einkommensverkürzung zu gunsten der Familien zum Schweigen zu bringen, denn bekanntlich macht sich der Egoismus der Person gerade bei den Ledigen am stärksten bemerkbar. Es ist leichter, einen Familienvater, der für ein halbes Dutzend Kinder zu sorgen hat, für soziale Reformen, die von dem Individuum gewisse Opfer verlangen, zu überzeugen, als eine unverheiratete Person, und in dieser Beziehung gleichen sich beide Geschlechter aufs Haar. Die Debatte über die gekennzeichnete Reform würde zu Entzweiungen im Lager der Parteien führen, denen insbesondere die Sozialdemokratie, die hierbei vor allen Dingen in Betracht kommt, aus dem Wege gehen wird,

da sie mehr als jede andere Partei auf die Arbeit der jüngeren »Genossen« angewiesen ist.

Die Folgen der gekennzeichneten Reform will ich nur in kurzen Zügen andeuten. Zunächst würde dadurch die Frauenfrage zu einem bedeutenden Teile gelöst sein. Mir ist allerdings die Frauenfrage nicht gleichbedeutend mit der Versorgung der ledig gebliebenen oder einer bescheidenen Ehe aus dem Wege gehenden »Geheimratstöchter«, sondern sie ist mir die Frage, wie und in welchem Umfange das Weib dem Berufe, für die die Natur und die Entwickelung unserer Kultur es bestimmt haben, erhalten werden kann. Neben den allerdings recht zahlreichen ledigen Töchtern der höheren und mittleren Stände, die angeblich in bitterer Not sich befinden, stehen die Millionen von Müttern der arbeitenden Klassen, die nicht nur die schweren Pflichten, welche ihnen die Erziehung ihrer Kinder auferlegt, zu erfüllen haben, sondern daneben auch noch unter der Last einer schweren Erwerbsarbeit seufzen. Diese Frauen zu erlösen, ist eine wichtigere und höhere Aufgabe, als einige Tausend ledige Mädchen in öffentliche Ämter zu bringen, aus denen man erst Männer, die eine Familie unterhalten und damit auch eine Frau versorgen, vertreiben müfste. Durch die gekennzeichnete Reform würde die Arbeiterfamilie auch bei bescheidenem Verdienste ihres Oberhauptes ein der Kinderzahl entsprechendes Einkommen besitzen, und die Arbeiterfrau würde frei werden für die Erfüllung ihrer Erziehungspflichten. Diese Änderung würde aber auch auf dem weiblichen Arbeitsmarkte sich bemerkbar machen, insofern nämlich, als die Arbeiterfrauen nun weniger in fremden Haushaltungen Arbeit suchen, und ein gröfserer Teil der heute der Fabrikarbeit zuströmenden Mädchen in den bürgerlichen Haushaltungen beschäftigt werden könnte.

Dafs nach Durchführung dieser Reform nun jede Arbeiterfamilie ihre pädagogischen Pflichten gewissenhaft erfüllen würde, ist freilich nicht anzunehmen, aber es

ist sicher ein Irrtum, wenn man behauptet, in den gesamten niederen Volksschichten sei das Interesse an der Erziehung der Kinder geringer als in andern Volkskreisen. Die Zahl der lieblosen und gewissenlosen Väter und Mütter dürfte in allen Volksschichten ungefähr gleich sein. Wenn aber der Staat so bedeutende Mittel für die Erziehung der Kinder opferte, so müfste ihm natürlich auch das Recht zustehen, die Verwendung dieser Mittel in den Familien zu überwachen, und wenn es nötig erschiene, die Erziehung der Kinder selbst in die Hand zu nehmen. Es ist aber nicht anzunehmen, dafs dies letztere dann so oft nötig sein würde als heute, wo sittlich verkommene Eltern, die aber häufig genug die Not erst auf dieses Niveau heruntergedrückt hat, in der Wegnahme ihrer Kinder nicht eine entehrende Strafe, sondern eine wirtschaftliche Erleichterung erblicken. Der Staat müfste sich dann durch Vertrauenspersonen über die Erziehungsthätigkeit der Familien Kenntnis verschaffen; allerdings nicht durch die Organe, durch die zur Zeit die gestörte Weltordnung zumeist wiederhergestellt wird, nämlich durch die Polizei. Die Erziehung könnte nur durch Erzieher von Beruf beaufsichtigt werden, und es würde sich hier insbesondere für gebildete und kenntnisreiche Frauen ein Beruf ergeben, in dem sie keine Konkurrenz finden würden. Für andere Teile der pädagogischen Polizei, um mich dieses Ausdrucks zu bedienen, müfsten selbstverständlich männliche Kräfte gewonnen werden. Auch heute schon wäre eine wohlorganisierte pädagogische Polizei am Platze, wenn sie auch, weil die materiellen Voraussetzungen einer durchgreifenden Besserung nicht erfüllt sind, nur Unbedeutendes leisten könnte. Wir haben zwar eine Sanitäts- und Gewerbepolizei und manche andere staatliche Beaufsichtigung, dafs aber gerade das wichtigste Gebiet menschlichen Handelns ohne Aufsicht bleibt, kann jedenfalls nicht als besonders vorteilhaft bezeichnet werden. Viele tausende von hilflosen jungen Geschöpfen würden nicht in Elend und

Roheit verkommen, wenn das Auge des Gesetzes der gewissenlosen Versäumnis der natürlichen Erzieher rechtzeitig ein Ende machte.

Die allgemein zugestandenen Mängel der Familienerziehung sucht man gegenwärtig vielfach durch Hilfsanstalten für das vorschulpflichtige und schulpflichtige Alter zu beseitigen. Wir haben Krippen, Kinderbewahranstalten, Kindergärten, Kinderhorte u. s. w. Diese Anstalten können nun und nimmer die Familie ersetzen; aber sie werden auch bei verbesserter Familienerziehung nicht völlig überflüssig werden und für einen Teil der Kinder wenigstens zeitweise immer eine segensreiche Einrichtung bleiben. Die Fälle, in denen auch in einer geordneten Familie die Mutter ihre Pflichten gegen alle Kinder nicht in wünschenswertem Maſse erfüllen kann, werden auch dann recht häufig sein, und in diesen Fällen wird man zu den genannten Anstalten greifen müssen. Sobald sie aber mehr sein sollen, als Not- und Aushilfsinstitute, ist man auf dem Wege, die Hauserziehung zur Kasernenzucht umzugestalten.

Daſs der Schulunterricht durch die Gesundung der Familien in allen seinen Teilen wesentlich gefördert werden würde, bedarf an dieser Stelle keiner weiteren Erörterung. Die Volksschule könnte ihre Leistungen, wenn auch nicht quantitativ, so doch qualitativ verdoppeln und verdreifachen, wenn nicht die heutigen Miſsstände des Familienlebens immer wieder einen Teil der Schüler in der geordneten Lernarbeit störten, und einem anderen Teile durch Belastung mit Erwerbsarbeit fortdauernd die Kraft und die Neigung zur geistigen Arbeit nähmen. Die Vorschriften über die Kinderarbeit, die wir heute vereinzelt bereits haben, könnten dann allgemein durchgeführt und ihre Übertretung mit der gröſsten Strenge geahndet werden. Die Ernährung und Kleidung der Kinder würde ebenfalls eine bessere und damit die Aufnahmefähigkeit eine erheblich gröſsere sein. Wenn man zur Zeit oft der Ansicht begegnet, man könne

die äufseren Hemmnisse des Schulunterrichts durch gesetzliche oder Polizeivorschriften ohne weiteres beseitigen, so offenbart sich darin eine völlige Verkennung der Ursachen jener Erscheinung. Jeder Versuch, der in dieser Richtung unternommen wurde, ist bisher auch kläglich gescheitert. Man hat z. B. die Fabrikarbeit unterdrückt, aber damit nichts weiter erreicht, als dafs die Kinder in die viel verderblichere Hausindustrie hineingetrieben worden sind. Ebenso wird es zwar ein Leichtes sein, die ohne weiteres kontrollierbaren Kinderarbeiten, wie Zeitungen- und Milchaustragen, Kegelaufsetzen u. s. w. zu unterdrücken; aber die Kinderarbeit selbst wird dadurch nicht im mindesten eingeschränkt, sondern nur in das Innere der Wohnungen zurückgedrängt, wo keine Polizeiaufsicht möglich ist. Wirkliche Besserungen können nur durch Beseitigung der zu Grunde liegenden wirtschaftlichen Mifsstände herbeigeführt werden. Das ist freilich schwerer, als gewisse, auf einen kleinen Kreis der Kinder ausgedehnte Wohlthätigkeitseinrichtungen zu treffen, zu denen z. B. die Schulspeisungen gehören. Gewifs ist es sehr dankenswert, wenn den hungrig zur Schule kommenden Kindern eine Beköstigung gewährt wird, aber dafs dadurch nun die grofsen Mifsstände, unter denen die ärmere Jugend leidet, beseitigt oder auch nur wesentlich gemildert wären, ist ein Irrtum. In einer Familie, in der am Wochentage keine ausreichende Ernährung erfolgt, mufs das Kind auch am Sonntag hungern, und wenn die schulpflichtigen Kinder Mangel leiden, so jedenfalls auch die noch nicht schulpflichtigen. Die Schulspeisungen treffen also nur einen Teil der Kinder und erstrecken sich nur auf einen Teil der Zeit. Die durchgreifende Hilfe mufs das Kind in der Familie selbst aufsuchen, ohne Rücksicht darauf, ob es die Schule bereits besucht oder nicht.

Als wesentliche sozialpädagogische Errungenschaften werden auch wohl Schulgeldfreiheit und Unentgeltlichkeit der Lehrmittel bezeichnet. Beides sind

wiederum Einrichtungen. die von unserm Standpunkte die gröfste Anerkennung verdienen, die man aber in ihrer Wirkung auf die materielle Lage der Arbeiterfamilie ebenfalls nicht überschätzen darf. Der Erlafs des Schulgeldes, das für ein Kind auf 6—12 M beziffert sein mag, bedeutet für eine Familie bestenfalls eine Vergünstigung von 20—40 M. Die Unentgeltlichkeit der Lernmittel fällt noch weniger ins Gewicht. Sie verursacht der Gemeinde eine Ausgabe von jährlich etwa 3 M für jedes Kind. Beim Einkauf der Lernmittel durch die Eltern bezw. die Kinder selbst stellt sich diese Ausgabe allerdings wesentlich höher; immerhin ergiebt sich für beide Leistungen nicht ein Betrag, der gegenüber den grofsen materiellen Mifsständen als eine durchgreifende Hilfeleistung bezeichnet werden kann. Man wird aber an diese Anfänge sozialpädagogischer Wirksamkeit der Gemeinden und des Staates anknüpfen müssen, um Gröfseres und Wirksameres zu erreichen. Dafs sich diesen Forderungen ein starker Widerspruch entgegenstellen wird, ist sicher zu erwarten.

Wie eine solche sozialpädagogische Reform auf die innere Gestaltung der Unterrichtsverhältnisse, auf die Stellung der Lehrer, die Schulaufsicht, die Ausstattung der Schule mit Lehrmitteln, die Methode, die eigentliche Erziehung und die Schulzucht im besonderen einwirken würde, braucht hier nicht näher dargelegt zu werden; denn dafs der wertvollste Teil der grofsen Vermächtnisse unserer Pädagogen heute an den äufseren Hemmnissen scheitert, ist jedem praktischen Pädagogen hinreichend bekannt. Es würden freilich auch dann noch nicht alle Klippen beseitigt sein, aber das pädagogische Fahrzeug würde sich leichter und weniger gefährdet dem Hafen entgegenbewegen. Der gröfste Pädagoge, *Pestalozzi*, hat nicht ohne Grund die sozialen und die reinen Erziehungsfragen im engsten Zusammenhange mit einander behandelt, und es bedeutet einen gewaltigen Fortschritt unserer heutigen Pädagogik, dafs wir den

sozialen *Pestalozzi* wieder der Vergessenheit entrissen haben.

Die öffentliche pädagogische Fürsorge für das werdende Geschlecht schliefst heute in der Mehrzahl der Fälle mit dem 14. Jahre ab. Nur ein bescheidener Teil der männlichen Jugend in Deutschland und ein kaum nennenswerter Teil der Mädchen werden über diesen Zeitpunkt hinaus öffentlich unterrichtet und erzogen. Ein Staat, der aber so grofse Mittel, wie wir oben es verlangt haben, für die Erziehung der Jugend opfert, könnte seine Erzieherthätigkeit nimmermehr mit diesem Zeitpunkt abschliefsen. Wenn das junge Geschlecht hinaustritt in das Erwerbsleben, dann sind Unterricht und Erziehung erst recht notwendig. Soll man die vielen Keime, die bis dahin entwickelt worden sind, nun ungeschützt und ungepflegt lassen? Das wäre, auch rein ökonomisch betrachtet, eine sozialpädagogische Mifswirtschaft schlimmster Art.

Was für das fortbildungsschulpflichtige Alter zu thun notwendig ist, hat Geheimrat *v. Massow* in seinem Buche »Reform oder Revolution« in so vorzüglicher Weise gesagt, dafs an dieser Stelle darauf lediglich verwiesen werden kann. Zur Zeit geniefsen etwa 700000 Jünglinge in Deutschland Fortbildungsschulunterricht. Die Zahl der 14—18 Jahre alten männlichen Personen beträgt aber rund 2 Millionen. Auch für 1 Million Mädchen im Alter von 14—16 Jahren wären entsprechende Vorkehrungen zu treffen, und zwar nicht nur solche, welche unterrichtliche Belehrung, sondern auch solche, die erziehliche Pflege bezwecken. Denn auf die Erziehung der heranwachsenden weiblichen Jugend wird die Sozialpädagogik der Zukunft ein ganz besonderes Gewicht legen müssen.

Das Weib mufs in unserem sozialen Organismus für einen doppelten Beruf unterrichtet und erzogen werden, für das Erwerbsleben und für ihre Aufgaben als Hausfrau und Mutter. Der letztere Beruf ist der allgemeinere und wertvollere. In diesen Pflichten kann das eine Ge-

schlecht das andere nicht vertreten oder ersetzen, und es bedeutet eine unverantwortliche pädagogische Versäumnis, wenn unsere öffentlichen Erziehungseinrichtungen an dieser Thatsache noch fast vollständig vorübergehen. Wollen wir Mütter erhalten, die die oben gekennzeichnete häusliche Erziehung zu geben in der Lage sind, so mufs das Mädchen für diese Aufgaben besser geschult werden, als für eine äufsere Berufsarbeit, in der sie jederzeit durch eine männliche Person ersetzt werden kann. Soll insbesondere die Naturwissenschaft, die die Ernährung und das gesamte Leben innerhalb und aufserhalb des Hauses umgestaltet hat, auch ins Volk hineingetragen werden und ihre Ergebnisse auch dem Familienleben der breiten Schichten zu Gute kommen, so mufs das Mädchen in der Hauswirtschaft ausgebildet und mit dem bekannt gemacht werden, was die heutige Physik und Chemie auch in dem ärmsten Haushalte bedeutet. Die mannigfachen Bestrebungen in der Mädchenerziehung, die eine Uniformierung der Erziehung der beiden Geschlechter bezwecken, enthalten nur insofern etwas Berechtigtes, als neben der gekennzeichneten Erziehung für das Haus die Ausbildung für einen Beruf nicht versäumt werden darf. Im übrigen wäre die Uniformierung beider Geschlechter ein Rückschritt. Der Fortschritt der Kultur besteht in der Differenzierung. Der Kamtschadale und der Eingeborene Neu-Hollands unterscheidet sich von seinem Weibe wenig. Erst die Kultur hat die bedeutenden Unterschiede in der geistigen Veranlagung und auch in der körperlichen Entwickelung der beiden Geschlechter geschaffen.

Alle für die Jugend getroffenen Unterrichts- und Erziehungsveranstaltungen haben keinen andern Zweck als den, das werdende Geschlecht zur Teilnahme an der Kulturarbeit und am Genufs der vorhandenen Kulturgüter zu befähigen. Den ersteren Gesichtspunkt hat man bisher selten aus dem Auge gelassen; den letzteren aber um so mehr. Die Veranstaltungen, die dazu dienen, die

der Schule entwachsenen und mit mannigfachen Kenntnissen, Fertigkeiten und geistigen Bedürfnissen ausgerüsteten Personen nun auch weiter mit Geisteskost zu versorgen, sind fast sämtlich neueren Datums. Man hat übersehen, dafs die geistige Ernährung ganz analog der körperlichen sich gestaltet. Wie der Körper, den wir durch entsprechende Ernährung im Alter des Wachstums zur Entwickelung gebracht haben, ohne ausreichende weitere Zufuhr von Nahrungsmitteln verkümmern und absterben würde, so verkümmern auch die geistigen Kräfte, wenn sie nicht auch über das Alter des Wachstums hinaus entsprechend genährt werden. Wie wenig ist aber für diesen Zweig der »Volksernährung« bisher geschehen! Es ist fast die Kirche allein, die durch umfassende Einrichtungen für die geistigen Bedürfnisse aller Kreise des Volkes bisher gesorgt hat. Hunderte von Restaurants eröffnen in einer mittelgrofsen Stadt sich demjenigen, der nach körperlicher Erquickung verlangt, aber Stätten, an denen geistige Kost gereicht wird, sind fast nur für die Jugend vorhanden. Auf diesem Gebiete wird die Zukunft mit ihrer Fürsorge ganz besonders eintreten müssen. Die Anfänge sind vorhanden. Vorträge belehrenden und unterhaltenden Charakters, Hochschulkurse, Volksbibliotheken, Lesehallen u. s. w. haben die letzten Jahrzehnte in bescheidener Anzahl uns gebracht. Die Männer der Wissenschaft beginnen die Verpflichtung anzuerkennen, von dem, was sie sich erarbeitet haben und worin sie die Krone der menschlichen Geistesentwickelung erblicken, den breiten Volksschichten mitzuteilen. Der Gelehrte hält sich nicht mehr für zu vornehm, dem einfachen Arbeiter einen Einblick in die Werkstatt des Wissens zu bieten. Welche Wendung im Laufe weniger Jahrzehnte! Noch vor einem Menschenalter wurden die wenigen Männer der Wissenschaft, die sich dazu herbeiliefsen, als Volkslehrer zu wirken, von ihren Genossen verketzert und verlacht. Noch mehr aber als die Wissenschaft ist die Kunst zum Volke herab-

gestiegen, oder besser gesagt, ins Volk hineingedrungen. Musik und Dichtung werden insbesondere auf den Volksunterhaltungsabenden dargeboten. In den Volksbibliotheken sammelt man diejenigen Schriften, die jedermann verständlich sind, und die auch zumeist zu den Perlen unserer Litteratur gehören. Man beginnt anzuerkennen, dafs unsere grofsen Dichter und Denker nicht für wenige Tausende gelebt haben, und dafs man ihnen nicht in Erz und Stein, sondern im Herzen des Volkes Denkmäler setzen müsse. Öffentliche Lesesäle ermöglichen es auch dem weniger Begüterten, die reiche Tageslitteratur zu studieren und sich dadurch einen Einblick in die mannigfachen Bestrebungen, Wünsche, Gegensätze und Anklagen unserer Zeit zu verschaffen. Aber alles das sind Anfänge. Von umfassenden Einrichtungen für die geistige Versorgung der Erwachsenen sind wir noch weit entfernt. Und doch kann erst dann, wenn auch der letzte Sohn unseres Volkes Teil hat an dem geistigen Leben, unsere Nation als ein Kulturvolk im eigentlichen Sinne dieses Wortes bezeichnet werden, und erst dann werden die grofsen Opfer und Mühen, die auf die Erziehung der Jugend verwendet werden, ihre vollen Früchte tragen. Was heute wenigen vorbehalten ist, das wird die Sozialpädagogik der Zukunft zum Gemeingut aller machen. Alle Einwendungen gegen die durchgreifende Kultivierung der breiteren Volksschichten stellen sich bei unbefangener Betrachtung als soziale und wirtschaftliche Kurzsichtigkeiten und Irrtümer dar. Höhere geistige und sittliche Volkskultur begründet Wohlstand und Freiheit, läutert den religiösen Glauben und erzeugt alle diejenigen Eigenschaften, auf denen ein höheres soziales Gemeinwesen sich aufbauen kann. Die Vorzüge, deren ein kleiner Kreis von Gebildeten sich jetzt erfreut, werden dann dem ganzen Volke eigen sein. Niemand hat das Recht und niemand kann es bei ernstlicher Prüfung vor seinem Gewissen verantworten, das, was ihn selbst adelt, und was er selbst als seinen höchsten Schatz betrachtet, andern vor-

zuenthalten, und man kann alle bildungsfeindlichen Argumente nicht besser zurückweisen, als mit dem bekannten Worte *Denzels:* »Wer da weifs, was Erziehung vermag und doch von Volksbildung gering denkt und zwischen sich und den sog. niederen Schichten eine Scheidewand ziehen kann, in dessen Brust schlägt kein menschliches Herz.«

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Persönlichkeit und Methode

in ihrer Bedeutung

für den

Gesamterfolg des Unterrichts.

Von

Dr. Albin Sieler
in Altenburg.

Pädagogisches Magazin, Heft 141.

Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1900.

Die Anerkennung des Rechtes und der Freiheit der Persönlichkeit, die Würdigung derselben nach ihrem ganzen Gehalte, nach ihrem wahren Wesen und Werte ist eine bedeutungsvolle That des modernen Geistes, welche auf allen Kulturgebieten befreiend und befruchtend gewirkt hat. In der Pädagogik bildet sie die notwendige Voraussetzung zur Gewinnung einer klaren Erkenntnis des wahren Erziehungsproblems und zur Ausbildung einer fruchtbaren rationalen Erziehungspraxis. Dem Altertume und dem Mittelalter mangelte die Fähigkeit, die Idee der Erziehung in ihrer Wirklichkeit und Reinheit durchschauen zu können, sie vermochten es nicht kraft der herrschenden Weltanschauung. Die Pädagogik des Altertums wurzelte in der ästhetischen Weltanschauung jener Zeit, wo eine ungetrübte Harmonie zwischen Geist und Natur das Bewufstsein erfüllte, und die Persönlichkeit nur als Bestandteil des Ganzen, als Glied des Staates, einen Wert hatte. Die Pädagogik des Mittelalters war kirchlicher Natur und hatte ihre Grundvoraussetzung in der transcendenten Weltanschauung, wo der Geist feindlich von der Natur sich trennte, sie als ein Widergöttliches verachtete und in der absoluten Autorität der Kirche sich verlor. Die Pädagogik der Neuzeit aber steht auf dem Prinzip der rechten Einheit von Geist und Natur, wie sie sich in der freien, vernünftigen Persönlichkeit offenbart. Es war die Reformation, diese heroische deutsche Geistesthat, welche

die Persönlichkeit wieder in ihre Rechte einsetzte. Ihr Zweck war die Wiederherstellung des reinen Christentums, welches seinem innersten Wesen nach in der gläubigen Hingabe jeder einzelnen menschlichen Persönlichkeit an die absolute Persönlichkeit, an Gott, besteht. Der Glaube wurde das materiale Prinzip der reformatorischen Bestrebungen, während das formale Prinzip im freien Erforschen des reinen Gotteswortes bestand, welches die alleinige Autorität ist. Hierdurch brach das religiöse Bewufstsein mit dem traditionellen Dogma, mit jeder äufserlichen Autorität der Kirche und Hierarchie; das denkende Selbstbewufstsein verlangte nach freier Selbstbestimmung, der Geist kehrte aus seiner Transcendenz zu sich selbst zurück. Freiheit von aller äufseren Macht, dagegen Gebundenheit in der unsichtbaren Welt der Pflicht, des Gewissens! Damit wurden der sittlichen Persönlichkeit ihre unveräufserlichen Rechte wieder zuerkannt. Im eigenen Glauben, in der Tiefe des eigenen Gemüts, in der Macht eigener Überzeugung fand jetzt das sittlich freie Individuum seine höchsten Zwecke. Dieses neue religiöse Prinzip forderte aber auch ein neues wissenschaftliches, nämlich das Prinzip freier Vernunftforschung, welches in unserer Zeit alle Gebiete des geistigen Lebens beherrscht. Die innerlich schaffende und umgestaltende Macht dieser neuen Ideen der Reformation zeigte sich in religiöser Beziehung in der Forderung eines allgemeinen Priestertums und nach der pädagogischen Seite in der Forderung einer allgemeinen Volksschule, die einen jeden befähigen sollte, in irdischen und himmlischen Dingen selbständig zu werden. So waren mit der Neugestaltung des Erziehungszieles die notwendigen Bedingungen zur Erweiterung und Vertiefung der Erziehungsaufgaben gefunden; die Grundlagen waren gegeben, im Geiste des reinen Christentums Persönlichkeiten durch Persönlichkeiten heranzuziehen, die harmonische Bildung des ganzen Menschen und aller Menschen berücksichtigen und so die Erziehung der christlichen Idee gemäfs sowohl zu einer

universellen, als auch zu einer individuellen fortentwickeln und durchbilden zu können.

Diese pädagogischen Errungenschaften der Reformation von ihren fremden Bestandteilen zu entbinden und sich des Besitzes derselben in ihrer Reinheit durch wissenschaftliche Läuterung immermehr zu vergewissern, das war der Pädagogik der Zukunft vorbehalten, und mit Recht darf man wohl behaupten, dafs kein Zeitalter die Idee der Erziehung begrifflich so klar und scharf geschaut und vor allem ihrer Verwirklichung in so relativ vollkommener Weise nahe gekommen ist, wie unser Jahrhundert, welches nun bald zu Ende geht und in seinem Ende nach manchen Beziehungen hin seinen Anfang berührt. Bei allem Kampfe ums Dasein, welcher in der Gegenwart auch auf dem Gebiete der Pädagogik heftiger denn je entbrannt ist, bei allem Ringen neuer pädagogischer Gedanken mit älteren und mit einander um das Recht der Existenz, bei aller Forderung pädagogischer Reformen haben wir doch die beglückende Gewifsheit: *in necessariis unitas.* Wir streben mit vereinter Macht und mit Erfolg nach der Ausbildung ethisch freier und allseitig harmonischer Persönlichkeiten durch ethisch freie und allseitig harmonische Persönlichkeiten. In der Thatsache dieses ernsten idealen Strebens erblicken wir die unser gegenwärtiges Zeitalter auszeichnende pädagogische Bedeutung und in der rastlosen Fortentwickelung dieses Strebens die weiteren Aufgaben der Erziehung zum Zwecke der Menschenveredelung und Menschenbeglückung.

Sittliche Persönlichkeiten können nur durch sittliche Persönlichkeiten herangebildet werden. Dieser Satz, welcher eine unmittelbare Gewifsheit ausspricht, weist uns hin auf das Ziel und den Weg und damit zugleich auf die Bedeutung und die Schwierigkeit der Erziehung.

Karl Gustav Carus erörtert in seinem Werke: »Psyche« den Begriff *persona.* Bedeutet er ursprünglich die Maske, durch welche der Schauspieler des Altertums hindurchsprach, so verknüpft die Gegenwart mit diesem Begriffe

den auf das allgemein Menschliche übertragenen Sinn dessen, was aus dem Menschen durch die Maske der äufseren Sinnlichkeit hindurchtönt, was der Mensch in Wahrheit bedeutet. Nach dem Ergebnisse des kurzen geschichtlichen Rückblickes und nach den Zeugnissen aller wahrhaft grofsen Geister aber liegt die Würde der Persönlichkeit im charaktermäfsigen sittlich-religiösen Wollen, und darum gilt uns als Ziel der Erziehung in begrifflicher Fassung: Streben nach sittlich-religiöser Charakterbildung oder in individueller Formulierung: Hinführen des Zöglings zu Christo, dem verkörperten Ideal der Persönlichkeit.

Während nun der Erzieher durch Regierungs- und Zuchtmafsregeln unmittelbar auf das sittlich-religiöse Wollen des Zöglings einwirken kann, beeinflufst er dasselbe im erziehenden Unterrichte mittelbar, nämlich durch Vermittelung des Gedankenkreises, welcher durch die vom Erzieher und Zöglinge gemeinsam geleistete Bearbeitung der Unterrichtsstoffe gebildet und in welchem dadurch ein reiches geistiges Leben erzeugt wird.

In Anbetracht des Themas fassen wir weiterhin nur den erziehenden Unterricht ins Auge, in welchem nach *Herbarts* Worten ohne Zweifel die stärkste Kraft der Erziehung liegt, da alle unmittelbaren Einwirkungen der Zucht erfolglos bleiben, wenn nicht dafür im Gedankenkreise des Zöglings der Boden sorgfältig zubereitet ist.

Die Aufgabe des erziehenden Unterrichts ist durch seine Stellung als mittelbare Erziehung bedingt. Er hat im Gedankenkreise die sicheren Bedingungen für die Entstehung des guten Willens zu schaffen. Da nun das Wollen nach den Lehren der Psychologie Empfindungen, Vorstellungen und Gefühle als veranlassende Bedingung und als Inhalt des Strebens und Wollens notwendig voraussetzt, da ferner die Energie des Wollens von den Hilfen oder Hindernissen aus der Sphäre des Gedanken- und Gemütslebens wesentlich abhängt, so ist es selbstverständlich, dafs die Erziehung in der Bearbeitung des

Gedankenkreises ein überaus wichtiges Mittel zur Beeinflussung des sittlich-religiösen Wollens hat. Darum sucht der erziehende Unterricht in die durch Erfahrung und Umgang im Zögling geschaffenen Vorstellungsmassen wirksam einzugreifen, um auf dem Grunde dieser rohen, lückenhaften Erfahrungswelt eine neue, von regem geistigen Leben getragene Erfahrungswelt planmäfsig aufbauen zu können. Will aber der erziehende Unterricht durch die theoretische Bildung, welche er doch zunächst vermittelt, einen tiefgehenden und nachhaltigen Einflufs auf die sittlich-religiöse Gestaltung des Charakters ausüben, so darf er im Zöglinge nicht ein mechanisches, dogmatisches, totes Wissen begründen, sondern er mufs ein Wissen erzeugen, welches sich auf der lebendigen Grundlage richtiger, deutlicher und dauerhafter Erinnerungsbilder aufbaut und wie ein keimendes Samenkorn im Geiste ruht, welches tief in das Gemüt eindringt und als ein Belebendes den ganzen inneren Menschen ergreift und bewegt. Durch ein solches Wissen wird im Zöglinge ein Seelenzustand geschaffen, welcher infolge seiner inneren Machtfülle der rechte Mutterboden für die Entwickelung des Wollens sein mufs; wir nennen ihn mit *Herbart* das Interesse, und in der Erzeugung desselben gipfelt darum das höchste Unterrichtsziel. Von welcher Beschaffenheit und Form aber das Interesse sein mufs, ersehen wir aus seiner Beziehung zum obersten Erziehungszwecke. Es liegt im Begriffe des sittlichen Charakters, dafs das Wollen desselben in jedweder Lebenslage als ein konsequent-sittliches sich bewähren mufs. Darum ist es notwendig, den Zögling mit der gröfstmöglichen Fülle menschlicher Willensverhältnisse bekannt zu machen und ihn so zu führen, dafs sein Wollen in allen möglichen Lagen des wirklichen Lebens dem sittlichen Gesetze gemäfs sich entscheiden kann. Das Wollen des Zöglings darf darum niemals ein einseitiges, sondern es mufs ein vielgestaltiges, ausgebreitetes Wollen sein. Ein solches kann sich aber psychologisch nur auf der breiten Grundlage eines reichen

und klaren Vorstellungslebens, einer regen Gefühlsempfänglichkeit, eines intensiven, umfassenden Geisteslebens entwickeln. Hieraus ergiebt sich die Forderung, dafs das Interesse ein vielseitiges und tiefgehendes sein mufs, wie es erzeugt wird durch einen rechten vielseitigen Unterricht. Neben der Vielseitigkeit des Wollens ist aber auch die Konzentration desselben ein Eckpfeiler des sittlichen Charakters. Die Konzentration des Wollens äufsert sich in der die Mannigfaltigkeit der Lebenslagen beherrschenden Einheit, Konsequenz und Kraft des moralischen Willens; diese aber ist die natürliche Frucht der harmonischen Vereinigung aller durch die Pflege des vielseitigen Interesses erzeugten Geistesregungen und Geisteskräfte in der Einheit der Persönlichkeit. Grund und Ziel aller Unterrichtsthätigkeit ist somit die Erzeugung der rechten Einheit in der Mannigfaltigkeit des Interesses, die Hervorbringung eines vielseitigen, persönlichen Interesses. Das Streben nach diesem Ziele fordert aber vom Erzieher, dafs er seinen Zögling mit allen für das Leben notwendigen Kenntnissen und Fertigkeiten ausrüstet, dafs er alle seine Geistesanlagen weckt und entwickelt, dafs er die Seele seines Zöglings zu einem lebendigen, frischen Quell ursprünglichster Kraft bildet und ihn dadurch befähigt, dafs er selbständig alle neu an ihn herantretenden Lebensforderungen und Lebenserfahrungen mit klarem Sinne und ruhigem Gemüte zu erfassen und allgemeinen Gesichtspunkten unterzuordnen vermag; vor allem aber fordert dieses Streben, dafs er durch die Betonung des sittlich-religiösen Interesses dem Willen des Zöglings die Richtung auf das Sittliche giebt und ihn so dem Ziele der Erziehung näher führt. Das ist die umfassende, grofse Aufgabe aller unterrichtlichen Thätigkeit, in ihrer Lösung erblicken wir den Gesamterfolg des Unterrichts.

Das Ziel des Unterrichts, welches notwendig mit dem Begriffe der Persönlichkeit aufs engste zusammenhängt, steht uns in seiner hohen Bedeutung klar vor Augen; schwieriger aber ist die Frage: Auf welchem Wege ge-

langen wir mit Sicherheit zu jenem Gesamterfolge des Unterrichts?

Wir haben bereits die Antwort in allgemeiner Form gegeben: die Persönlichkeit des Lehrers verbürgt uns den Unterrichtserfolg; denn das ist unsere feste Überzeugung: die menschlich und pädagogisch ausgereifte, auf der Stufe relativer Vollendung stehende Persönlichkeit des Lehrers ist das belebende und treibende Prinzip der ganzen Schule, und auch die besten Schuleinrichtungen, die vollendetsten äufseren Veranstaltungen empfangen erst ihren rechten Wert durch die lebendige Kraft der Lehrerpersönlichkeit.

Freilich haben wir bei diesem Urteile den Begriff der Lehrerpersönlichkeit im weitesten Sinne gefafst; aber im Interesse der wahren Würdigung ihrer Bedeutung für den Gesamterfolg des Unterrichts müssen wir begrifflich einen wichtigen Bestandteil ihres Wesens ablösen, der als ein Objektives für sich dasteht, zugleich aber als ein Subjektives in das Wesen der Lehrerpersönlichkeit eingehen und von deren ureigenstem Sein organisch durchdrungen werden kann. Wir meinen das methodische Wissen und Können des Lehrers, welches nicht wie eine Naturanlage ursprünglicher Wesensbestandteil und Wesensbesitz ist, sondern durch Studium und Übung der objektiven Methode gleichsam als eine erworbene Anlage Bestandteil des Bewufstseins werden kann. Ohne Methode fehlte dem Lehrer das Netz, um den kindlichen Geist zu fangen und zum Ideale der Persönlichkeit heranzuziehen, es fehlte die Waffe im Kampfe gegen Interesselosigkeit, Unsittlichkeit und Unglaube. Die Methode ist die wichtigste Form, durch welche die Lehrerpersönlichkeit auf Geist und Herz des Zöglings einzuwirken vermag. Wir müssen darum die Methode als das Objektive neben die subjektive Lehrerpersönlichkeit stellen und ihren Wert an sich, die ihr eigentümliche Bedeutung für den Gesamterfolg des Unterrichts untersuchen. Schon jetzt eröffnet sich uns aber ein Ausblick auf das Endresultat unserer Betrachtungen. Der Gesamterfolg des Unterrichts wird nur

dann sicher und gewifs in einem normalen Zöglinge zur Realität werden, wenn die rechte Methode und die rechte Lehrerpersönlichkeit sich vermählen; durch die geistige Paarung des Objektiven und des Subjektiven wird die Erzeugung lebensfähiger geistiger Neubildungen als Elemente des Unterrichtserfolges in der Seele des Kindes verbürgt.

I.

Die Bedeutung der Methode für den Gesamterfolg des Unterrichts.

Das Wort »Methode« bedeutet ursprünglich »Nachgehen« und zwar in unserem Zusammenhange: den Bedingungen und Mitteln zur Verwirklichung des Unterrichtszweckes nachgehen. Da nun der Erfolg des rechten Unterrichts geistiger Natur ist und nur aus der Fülle eines reichen, gesunden Seelenlebens hervorgehen kann, so ergiebt sich für den Erzieher die unabweisbare Forderung, dafs er die Unterrichtsmethode auf das genaueste den Funktionen, Gesetzen und Kräften der menschlichen Seele anzupassen hat, deren Entwickelung er in ethischem Geiste beeinflussen will. Die Methodenlehre ist sonach durchaus von der Wissenschaft der menschlichen Seele, der Psychologie, abhängig. Diese Wissenschaft zeigt uns nun in steter Übereinstimmung mit den Erfahrungsthatsachen, dafs in dem Werden und Wesen des Geistes strenge, von menschlicher Willkür unabhängige Gesetzmäfsigkeit herrscht, die sich wie in der äufseren Natur im Kausalzusammenhange der Erscheinungen äufsert; sie zeigt uns, dafs der Zögling bildsam ist, dafs — im Gegensatze zu manchen philosophischen Systemen — der Wille desselben nicht absolut frei, aber auch nicht absolut determiniert, sondern an innere Motive gebunden ist, so dafs der Zögling naturgemäfs durch äufsere Einwirkungen Modifikationen seines Inneren erfahren kann.

Auf psychologischem Grunde ruhend, ist es nun der Methodenlehre möglich, diejenigen geistigen Zustände, welche als Ursachen wirken sollen, im Hinblick auf die

hervorzurufenden Wirkungen zu berechnen und somit psychologisch richtige Mittel zu erkennen, durch deren Anwendung die Innenwelt des Zöglings — allerdings innerhalb gewisser Grenzen — das vom Erzieher beabsichtigte Gepräge annehmen mufs, welches uns als höchstes Unterrichtsziel vorschwebt.

Nur mufs man an der Giltigkeit der Naturgesetze im Bewufstseinsleben festhalten, denn nur unter dieser Bedingung ist eine zweckmäfsige Einwirkung auf die Geistesentwickelung möglich. Aufsenwelt und Innenwelt, Naturgesetzlichkeit und Geistigkeit sind keineswegs starre, absolute Gegensätze, wie man bei einer unzulänglichen Betrachtung meinen mag. Die materiellen Dinge und die geistigen Wesen sind Elemente einer Welt, und die Thatsache einer mannigfaltigen, wenn auch für uns unbegreiflichen Wechselwirkung zwischen diesen verschiedenen Weltelementen legt uns doch den Glauben nahe, dafs wir uns die Welt nicht als einen Haufen isolierter, völlig verschiedener Wirklichkeiten, sondern als ein Ganzes gesetzmäfsig auf einander bezogener Teile vorzustellen haben. In dieser Annahme liegt aber die Voraussetzung, dafs die einzelnen Dinge in ihrem Wesen nicht durchaus disparat sein können, sondern eine abgestufte Verwandtschaft zeigen müssen, so dafs alle Dinge als Glieder einer Welt zu einer grofsen, systematisch abgestuften Einheit sich vereinigen lassen, deren Grundprinzip ein wahrhaft Seiendes und die allen Einzelwesen zu Grunde liegende wirkende und leidende Substanz ist. Diese Weltansicht, wie sie uns durch die Thatsache eines geordneten Weltlaufes nahe gelegt wird, fordert aber die Annahme einer gleich unverbrüchlichen Gesetzmäfsigkeit im Walten des Geistes, wie im äufseren Naturlaufe, einer Gesetzmäfsigkeit, durch welche wir auch von diesem Standpunkte aus zweifellos von der Einordnung unseres Innenlebens in den göttlichen Weltplan überzeugt werden. Darum redet *Pestalozzi,* der Pädagog der Methodik, mit Recht von den psychisch-mechanischen Gesetzen als den notwendigen Grundlagen

des Unterrichts, durch welche die Ausbildung unseres Geschlechts dem Wesen unserer Natur gemäfs bestimmt wird. (Wie Gertrud etc., Ausgabe von *Mann*, Bd. III, S. 476 u. ff.)

So können wir jetzt die Nominaldefinition der Methode zu einer Realdefinition umformen und sagen: Die Methode ist das auf die psychischen Gesetze planmäfsig aufgebaute Verfahren zur Verwirklichung des Unterrichtszieles; »sie ist die konkrete Form für die unwandelbaren Gesetze des menschlichen Geistes und wird durch diese Gesetze vorgezeichnet.« (*Ziller*, Grundlegung etc., S. 186.)

Aus dieser Begriffsbestimmung müssen wir zunächst zwei Folgerungen hervorheben und sie als wichtige Attribute der Methode beilegen. Da nämlich die Gesetzmäfsigkeit der geistigen Entwickelung *a priori* das Moment der Allgemeingiltigkeit in sich schliefst, so mufs auch der rechten Methode mit logischer Notwendigkeit das Prädikat der Allgemeingiltigkeit zugesprochen werden, und dann kann es überhaupt nur eine allgemeingiltige Methode geben, nämlich die psychologische.

Von dieser Ahnung war schon *Comenius* erfüllt. Er weist in den Kapiteln 20, 21, 22 der »grofsen Unterrichtslehre« nach, dafs es für alle Wissenschaften, Künste und Sprachen nur eine naturgemäfse Methode geben kann. Freilich leitet er sie nicht aus der Natur des Geistes, sondern aus der äufseren Natur ab und macht somit eine logische Parallele zu einer realen. Und *Pestalozzi* sagt: »Der Gang der Natur in der Entwickelung unseres Geschlechts ist unwandelbar. Es giebt und kann in dieser Rücksicht nicht zwei gute Unterrichtsmethoden geben, es ist nur eine gute, und diese ist diejenige, die vollkommen auf den ewigen Gesetzen der Natur beruht; aber schlechte giebt es unendlich viele, und die Schlechtheit einer jeden derselben steigt in dem Mafse, als sie von den Gesetzen der Natur abweicht, und mindert sich in dem Grade, als sie sich der Befolgung dieser Gesetze nähert.« (Wie Gertrud etc., Ausgabe von *Mann*, Bd. III, S. 252.)

Damit hat die neuere Didaktik über die Methodensucht der früheren Jahre das Urteil gesprochen; sie hat die selbständigen Methoden in die Grenzen ihrer wahren Berechtigung zurückgewiesen und ihnen als Lehrformen einen Platz in der Pädagogik angewiesen. Das Wesen der Methode besteht in der unmittelbaren Veranlassung geistiger Thätigkeiten, in einer gesetzmäſsigen Disponierung der Seele zum Zwecke der Erzielung eines bestimmten Unterrichtsergebnisses. Die Lehrform dagegen ist ein äuſseres Verfahren, eine sinnlich wahrnehmbare Form der Anregung oder Mitteilung, durch welche der Schüler zu jenen geistigen Schritten veranlaſst wird. Wir denken hierbei an das Stellen von Fragen und Aufgaben, an das Vorlesen eines Gedichts, das Vorzeigen eines Naturgegenstandes etc. Die Lehrformen sind gewissermaſsen verschiedene objektive Ausgestaltungen und Modifikationen der einen Methode, wie sie durch die verschiedenen Seiten und Zustände des Geistes und durch die Mannigfaltigkeit der Unterrichtsgebiete und Unterrichtsfälle gefordert werden. Daſs auch die Lehrformen auf psychologischem Grunde ruhen müssen und im erziehenden Unterrichte nicht von gleichem Werte sind, braucht wohl nicht besonders nachgewiesen zu werden.

Mit dem Attribute der Allgemeingiltigkeit der Methode hängt aber das Attribut der Wissenschaftlichkeit aufs engste zusammen, und die Methodenlehre, wie sie heute infolge der schöpferischen Arbeit groſser Geister in relativer Vollendung dasteht, ist eine Wissenschaft im vollsten Sinne des Wortes, wie die Pädagogik überhaupt. Sie ist nicht ein Konglomerat von bloſsen Erfahrungsthatsachen, Kunstgriffen, Imperativen, sondern ihre aus der Psychologie abgeleiteten eigentümlichen Erkenntnisse vermögen die innere Einheit und notwendige Zusammengehörigkeit in der strengen Form des Systems zu erweisen. Kein Erziehungsmittel hat in seiner Isoliertheit eine Geltung, sondern es erhält diese erst durch den strengen Zusammenhang mit allen übrigen Erziehungsmitteln und

mit dem Unterrichtsziele, durch seine Ableitbarkeit aus den grundlegenden psychologischen Ideen.

So kann uns die Methodenlehre bei der Wahl der Unterrichtsmittel sicher führen; sie vermag das Wichtige vom Unwichtigen, das Bedeutende vom Unbedeutenden, das Unwirksame von dem in seinen Folgen weit Reichenden, das zufällige Neben- und Nacheinander von dem in ursächlicher Abhängigkeit Stehenden sicher zu unterscheiden. In ihren einheitlich-planmäſsigen Veranstaltungen hat sie die Kraft, den für die Geistesentwickelung des Kindes nachteiligen Einwirkungen verborgener Mächte nach Umständen wirksam entgegenzutreten; besonders aber vermag sie ihre Aufgabe auf ihrem eigensten, für die zweckmäſsige Gestaltung des Unterrichts so wichtigen und notwendigen Gebiete zu lösen, nämlich auf dem der Auswahl, der Anordnung und Durcharbeitung der Unterrichtsstoffe. Trotz der Weite des Gebiets und der Schwierigkeit der Orientierung auf demselben fehlt es der Methodik doch nicht an einem sicheren Besitze allgemeingiltiger Gesichtspunkte und Regeln.

Wir betrachten jetzt im Umriſs ihre Leistungen für die Ausgestaltung der Lehrplantheorie und der Durcharbeitungstheorie und bestimmen damit inhaltlich den in jener Definition noch enthaltenen Begriff des »Verfahrens«.

Über das Wesen einer Theorie des Lehrplans und über *Zillers* Verdienst an dem Aufbaue derselben sagt *Dörpfeld:* »Eine Unterrichtslehre, welche den Anforderungen der Psychologie genügen soll, hat namentlich ein schwieriges Problem vor sich. Es besteht darin, die verschiedenen Lehrgegenstände einer allgemeinen Bildungsanstalt als ein Ganzes zu erfassen, oder genauer gesagt: nachzuweisen, welche Lehrfächer erforderlich sind, damit sie ebenso ein Ganzes bilden wie die Glieder eines Leibes, von denen keins fehlen darf, wenn der Gesamtzweck erreicht werden soll, — und wie dann diese Lehrfächer, dem gesamten Bildungs- und Erziehungszwecke gemäſs,

zu einander in Beziehung gesetzt werden müssen. Man sehe nun die vorhandenen allgemeinen Unterrichtslehren darauf an, was sie zur Lösung dieses Problems leisten, ja ob sie dieselbe auch nur anstreben. Die landläufige Pädagogik scheint nicht einmal zu ahnen, dafs es ein solches Problem gebe. In *Zillers* Werk (Grundlegung) ist das genannte Problem mit dem vollen Ernst, den die Wissenschaft fordert, wieder angefafst und seiner Lösung um ein beträchtliches näher geführt worden. Die volle Lösung hat natürlich noch gute Weile; sie kann nicht eines Mannes Aufgabe und Werk sein, vollends nicht, wenn es sich darum handelt, was demgemäfs in der Lehrpraxis geschehen mufs.« (Ev. Schulbl. 1875, Nr. 1, S. 5.)

Während in der hergebrachten Unterrichtslehre für die Auswahl und Anordnung der Lehrgegenstände die Tradition, der Gesichtspunkt der praktischen Brauchbarkeit, der systematischen Vollständigkeit etc., also äufsere Gründe, bestimmend waren, fafst die neuere Didaktik, die von *Pestalozzi* ausging, das Subjekt ins Auge, sucht nach den zwischen Lehrstoff und Subjekt möglichen Beziehungspunkten und strebt nach dem Aufbau eines auf psychologischem Grunde ruhenden einheitlichen Lehrgebäudes, in welchem jedes Lehrfach gemäfs seines spezifischen Wertes für die Gesamtentwickelung des Zöglings seine feste, unverrückbare Stelle erhält. So entsteht ein »Lehrplansystem«, eine »Organisation des Bildungsinhaltes«.

Durch psychologische Überlegungen bestimmt also die Methode die zur Geistesbildung notwendigen Unterrichtsfächer. »Was der Zögling vor aller Erziehung ist, mufs für diese der Ausgangspunkt und Beziehungspunkt aller Thätigkeit und Fürsorge sein.« (*Ziller*, Allgem. Pädagogik, S. 82.) Vor aller Erziehung aber hat sich schon durch Erfahrung und Umgang im Kinde ein Gedankenkreis gebildet, und sowohl die Erkenntnis, als auch die Teilnahme haben bereits einen gewissen Grad der Entwickelung erreicht. Die psychologische Methode schliefst sich nun in ihren Stoffen an diese Quellen der kindlichen Gedanken

an; sie klärt und vergröfsert den vorhandenen Strom geistiger Kraft und leitet ihn nach den einzelnen Richtungen, welche durch die verschiedenen Vorstellungsklassen im Gedankenkreise gefordert werden. Die lehrplanmäfsigen Unterrichtsfächer entsprechen somit den verschiedenen Seiten des Gedankenkreises, welche durch die Wechselwirkung zwischen der Seele und der objektiven Welt allmählich hervorgerufen werden. So erhebt die Methodik gleicherweise wie die Kulturentwickelung die Forderung nach der Vollzahl der Unterrichtsfächer im Lehrplane.

Bei der Auswahl der einzelnen Stoffe aus diesen Wissensfächern läfst die Methodik nur das psychologische Unterrichtsziel mafsgebend sein. Demgemäfs verwendet sie nur solche Stoffe, welche bei richtiger Behandlung Interesse erwecken müssen, und das wird immer der Fall sein, wenn die jeweilige Apperzeptionsstufe des Zöglings auf das peinlichste berücksichtigt wird. Apperzeption und Interesse hängen ja innig zusammen. Der psychologische Hauptgrundsatz für die Stoffauswahl wird nun noch durch notwendige ethische und kulturhistorische Erwägungen modifiziert. Als sittlicher Charakter ist nämlich jeder Mensch verpflichtet, an der Verwirklichung der grofsen kulturellen Aufgaben seiner Volksgemeinschaft selbständig und nach Mafsgabe seiner Kräfte mitzuarbeiten. Da aber die Kultur der Gegenwart unseres Volkes in ihrer Reife und Vielseitigkeit keine inneren Berührungspunkte mit der Apperzeptionsstufe eines Kindes hat, so müssen wir uns, eingedenk des historischen Prinzips der Kontinuität, auf die Vergangenheit besinnen, um im historischen Werden unserer Kultur die völlig apperzipierbaren Stoffe für die Bildung der Jugend zu finden. Darum ist es notwendig, dafs unsere Zöglinge die Hauptstufen der nationalen Kulturentwickelung in chronologischer Reihenfolge durchleben und dadurch zur Erfassung der Gegenwart mit ihren hohen Zielen geschickt gemacht werden. Der geistige Gehalt dieser kulturellen Entwickelungsstufen, wie er in lebensvollen, klassischen und einheitlichen Stoffen

niedergelegt ist, bildet nun das Nahrungsmittel für den jugendlichen Geist. Und da mit Gewifsheit zwischen der Entwickelung eines Volkes und eines Individuums im allgemeinen ein innerlich bedingter Gleichschritt angenommen werden kann, so können wir durch diese Stoffanordnung des kindlichen Verständnisses und der Erzeugung des regsten Interesses im Zöglinge gewifs sein.

Vielseitiges, persönliches Interesse ist das Ziel des Unterrichts. Hat die Methodik in der Stoffauswahl und im rechten, auf die Grundsätze der Apperzeption und der Propädeutik gegründeten Nacheinander der Lehrstoffe die Forderung der Vielseitigkeit erfüllt, so mufs sie nun für die Erzeugung des persönlichen Interesses, welches durch die Sammlung der geistigen Kräfte in der Einheit des Bewufstseins bedingt ist, Sorge tragen, und diese Aufgabe löst sie durch das rechte Nebeneinander der Lehrfächer, durch die Konzentration. Auf diese unterrichtliche Verbindung der Lehrstoffe durch Lehrplan und Lehrverfahren wird die Methodik aber nicht nur durch das Unterrichtsziel, sondern ebenso durch die Wesenseinheit der Seele und durch die Natur der Lehrgegenstände hingewiesen. Diese verschiedenen Prinzipien fordern nun, dafs die einzelnen Unterrichtsstoffe nicht isoliert bleiben, sondern in ihrer Zusammengehörigkeit als bedingte Glieder eines einheitlichen Ganzen überblickt und bearbeitet werden. Die verschiedenen Bildungselemente müssen in die gröfstmögliche Wechselwirkung, besonders aber in die engste Beziehung zu den Gesinnungsstoffen treten, welche ja wegen ihrer grofsen erziehlichen Wirkung eine bevorzugte Stellung im Lehrplane einnehmen müssen. Durch diese verschiedenartigen Verflechtungen und Verwebungen der Vorstellungsmassen wird die Apperzeption des Lernens unterstützt und das Interesse erregt, es wird eine einheitliche Wirkung des Unterrichts erzielt und durch diese ein einheitlicher, in allen seinen Teilen innigst verknüpfter Gedankenkreis geschaffen, welcher Einheit des Bewufstseins, Sammlung und Festigung des Gemüts und dadurch

Energie des sittlichen Wollens bedingt. Die rechte Konzentration der Unterrichtsstoffe ist die Bedingung zur rechten Konzentration des Geistes, und diese bildet die Voraussetzung zur Erfüllung der höchsten Erziehungsaufgabe, zur Verkörperung des Ideals der Persönlichkeit.

So ist es die Methodik, welche den Lehrplan bis in seine Einzelheiten im notwendigen Nach- und Nebeneinander aufbaut. Auf jeder Unterrichtsstufe bietet sie in den einzelnen Lehrstoffen dem Zöglinge ein seinem Interesse entsprechendes Kulturbild der betreffenden Zeit dar, in welchem die verschiedenen geistigen Bestrebungen und Zustände der Zeit auf religiös-sittlichem, auf litterarisch-geschichtlichem, auf wirtschaftlich-naturkundlichem Gebiete zu einem einheitlichen Ganzen zusammengeschlossen sind. Wohl ist die Lehrplanfrage in ihren beiden Teilen noch nicht endgiltig gelöst, aber die Hauptprinzipien sind gewonnen, welche für den allmählichen Ausbau des Lehrplansystems bestimmend und Richtung gebend sein werden.

Der volle Gehalt der wertvollen Bildungsstoffe, die tiefste Wirkung derselben auf die Kindesseele kann aber erst dann zur Geltung kommen, wenn die Lehrstoffe zweckmäfsig durchgearbeitet werden. Darin besteht die letzte Aufgabe der Unterrichtslehre. Die psychologische Methode überliefert dem Zöglinge die verschiedenen Unterrichtsstoffe nicht mechanisch und dogmatisch, sondern bringt sie bei ihm zur inneren Aneignung, sie legt den Hauptwert nicht auf die Menge des Behandelten und Gewufsten, sondern auf den Grad der Innigkeit, womit dasselbe dem geistigen Organismus des Schülers eingefügt worden ist; sie läfst den Unterricht in die Seele des Kindes eindringen und versetzt diese absichtlich und planmäfsig in lebhafte Thätigkeit: kurz, sie vollzieht den rechten, naturgemäfsen Lernprozefs. Gemäfs der Einsicht in die Natur und in die Bedingungen dieses Prozesses stellt nun der Lehrer in jeder Unterrichtsstunde ein zweckentsprechendes Ziel auf; denn diese Zielangabe sichert

uns im voraus die Leichtigkeit der Apperzeption, die Erregung der unwillkürlichen Aufmerksamkeit und die Erweckung einer fruchtbaren Erwartung und eines lebhaften Lernbedürfnisses. Nach dem Prinzip der Apperzeption sucht hierauf der Lehrer in der individuellen oder unterrichtlichen Erfahrung Anknüpfungspunkte für den Lehrstoff: er bietet denselben der äufseren oder inneren Anschauung dar, denn von der Anschaulichkeit hängt die Klarheit des Vorstellens und die Klarheit des Denkens bis hinauf in die höchsten Regionen der Begriffe ab. Der anschauliche Unterricht führt aber von der Klarheit des Geistes weiter zur Wärme des Herzens und zur Reinheit des Willens. Diese anschauliche Darbietung hat nach dem Gesetze der successiven Klarheit wohlgeordnet und wohlgegliedert zu geschehen. Es mufs die vornehmste Sorge des Erziehers sein, auf allen Stufen der Geistesentwickelung volle Klarheit in den Wissenselementen als den Bausteinen des Geistes und harmonischen Zusammenschlufs derselben zu einem Gedankensystem mit steter Rücksicht auf das höchste Ziel zu erreichen zu suchen. Dabei ist der in ethischer wie psychologischer Beziehung so wichtigen Reihenbildung und der Gewöhnung des Schülers zum zusammenhängenden Vortrage der Unterrichtsresultate besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Im zusammenhängenden Vortrage liegt ein treffliches Mittel der Geisteszucht, deren segensreiche Folgen sich auf sachlichem, logischem und sprachlichem Gebiete äufsern. Der Zögling mufs ferner angeleitet werden, das Wertvolle in dem Unterrichtsstoffe zu erfassen und dasselbe durch die Vergleichung mit anderen Gedankenkreisen zur höchsten Form des Wissens durchzubilden, zum Begriffe, der das treibende Element in unserm Denken und Thun ist. Diesen gewonnenen Erkenntnissen ist zuletzt durch die Anwendung und Übung die rechte Kraft und Beweglichkeit zu sichern, denn nur unter dieser Bedingung gehen sie als lebendige Bestandteile in die Seele des Zöglings ein und erlangen die nötige psychische Macht zur Umgestaltung und Durch-

dringung seines Denkens, Wollens und Thuns im Geiste der sittlich-religiösen Idee.

Aus ethischen und psychologischen Gründen fordert die Methode weiterhin, dafs auf allen Stufen der Unterrichtsarbeit die Selbstthätigkeit in intensiver Weise angeregt werde. Jede Kraft entwickelt sich durch Übung. Auch die Entwickelung der Seele ist nach einem inneren Naturgesetze von der selbstthätigen Äufserung und Übung der geistigen Kräfte durchaus abhängig.

Die Methode giebt dem Lehrer Weisung, die Individualität des Zöglings genau zu beachten, da sie als Resultat der angeborenen und erworbenen Anlage den festesten und innersten Kern der Persönlichkeit bildet; sie macht den Erzieher auf die Verschiedenheit der Geschlechter und die dadurch bedingte Modifikation des Seelenlebens aufmerksam; sie verlangt Beachtung der abnormen Seelenzustände und Berücksichtigung des Leibes, weil dieser als Träger der Seele für die Entwickelung derselben von der gröfsten Bedeutung ist.

Das methodische Unterrichtsverfahren giebt dem Lehrer besondere Mittel an die Hand, durch welche er den Geist des Kindes vor einem schädlichen Drucke und vor Übermafs des Stoffes bewahren kann. Es ist dann nicht nötig, die Ausdehnung des Unterrichts und des Unterrichtsstoffes, die doch sowohl durch unsere Kulturentwickelung als auch durch die vielseitige Bildung des Geistes gefordert werden, wesentlich zu beschränken; denn bei allem gewifs nicht völlig unberechtigten Verlangen nach Beschränkung des Lehrstoffes mufs man sich doch die wichtige psychologische Erkenntnis gegenwärtig halten, dafs alle Regsamkeit des geistigen Lebens nur auf einer reichen Vorstellungswelt ruht. Bei der Durchführung dieser geforderten Beschränkung kann nun die Methode, bezw. das methodische Unterrichtsverfahren wesentliche Dienste leisten. Sind nach dem Lehrplane mehrere gleichartige Personen, Sachen, Erscheinungen unterrichtlich zu behandeln, so wird nur eine als Typus ausführlich bearbeitet

und die übrigen werden zur Vergleichung und Anwendung herangezogen. Diese Behandlung gewährt aufserdem den Vorteil der geistigen Sammlung und der Übersicht. Ferner betrachtet man besonders in späteren Schuljahren die Unterrichtsobjekte nicht immer nach der Gesamtheit ihrer Merkmale und Beziehungen, sondern läfst nur ihr Wesen, ihre charakteristischen Eigentümlichkeiten auffassen. Um die Unterrichtsergebnisse dem Geiste des Kindes leicht und dauernd einzuprägen, zieht man sie in klarer und übersichtlicher Form zu Reihen, Merksätzen, Überschriften, Stichworten zusammen und erzielt so eine Verdichtung des Wissens, die für die Geistesentwickelung des Zöglings von der gröfsten Bedeutung ist. Den Zögling zu befähigen, konkrete Inhalte in umfassende Formen klar zusammenzuschliefsen, ist aber nicht nur Mittel zum Zwecke, sondern auch Selbstzweck, denn diese Fähigkeit ist ein deutliches Zeichen geistigen Fortschrittes. Eine Verdichtung des Wissens, wenn auch anderer Art, ist auch die Erhebung der Anschauungen zu Begriffen.

Überblicken wir nun die Bedeutung der Methode für den Gesamterfolg des Unterrichts, so müssen wir sagen, dafs durch die psychologische Methode die Seele des Kindes allseitig und harmonisch gebildet und der erziehende Unterricht erst möglich gemacht wird. Die Methode wählt eben die rechten Stoffe aus, welche in reichhaltigster Weise Elemente der Erkenntnis-, Gemüts- und Willensbildung enthalten, und giebt ihnen nach psychologischen Gesetzen die rechte Form, so dafs Stoff und Form des Unterrichts mit vereinter Macht den Geist des Kindes ergreifen und bestimmen. Durch die rechte Methode wird die geistige Kraft des Schülers geschont, geübt und veredelt, bei aller Mühe und Anstrengung die Geistesfrische, die Arbeitsfreudigkeit und die Lebensenergie des Schülers und des Lehrers erhalten und gestärkt und die Schule zu einer Stätte der Heiterkeit und der Freude erhoben, wo Schüler und Lehrer sich glücklich fühlen können.

Ohne Methode steht der Lehrer der Unterrichtsarbeit ratlos gegenüber. Wie will er sich zurecht finden in diesem grofsen Ganzen vielverzweigter und eigenartig zusammengesetzter Arbeit, wo er oft von mehreren Seiten zugleich anzufangen, von mehreren Punkten zugleich auszugehen hat, wo mancherlei auf einmal zu überlegen und vorzunehmen ist, wo vieles durch das Vorausgegangene vorbereitet und auf das Spätere berechnet werden mufs? Er wird ohne die leitenden Grundsätze und Regeln der Methode ebenso wenig einen sicheren Weg zu finden wissen wie der Schiffer ohne Kompafs auf dem weiten Meere. Ohne Methode gleicht der Lehrer einem Handwerker, welcher sein Geschäft nur äufserlich-mechanisch verrichtet, ohne sich der Ideen und Gesetze seines Verfahrens bewufst zu sein; einem Handwerker, der »nie bedacht, was er vollbringt, der nicht im inneren Herzen spüret, was er erschafft mit seiner Hand.« Der Besitz der Methode verleiht ihm erst den Ehrennamen eines Lehrers und Erziehers; in der Methode liegt das Geheimnis unserer Kunst, das eigenste Gebiet unserer Thätigkeit. *Diesterweg* hat Recht: »Die Kunst des Lehrers ruht in der Methode,« und *Thilo* hat Recht: »Ein Lehrer ohne Methode ist ein Komponist ohne Generalbafs, ein Virtuos ohne Takt.«

Freilich diese hohe Bedeutung der psychologischen Methode wird keineswegs allgemein anerkannt, und wir begegnen hier denselben äufsersten Gegensätzen, wie sie in der Schätzung der Macht der Erziehung hervortreten, nur mit dem Unterschiede, dafs die widersprechenden Meinungen über den Wert der Methode aus Lehrerkreisen selbst hervorklingen. Die einen betrachten sie als ein Haupterfordernis des Lehrers und sagen mit *Diesterweg:* »Die Kraft des Lehrers ruht in der Methode;« die anderen erklären sie für etwas durchaus Nebensächliches und rufen mit Faust aus: »Es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor.« Es ist ein merkwürdiger Indifferentismus und Pessimismus, welcher sich

auf dem Gebiete der Methodik auch heute noch geltend macht.

Vor allem leugnet man die Allgemeingiltigkeit der Methode und sucht dieses Urteil mit dem Hinweise auf die Geschichte der Pädagogik und auf den gegenwärtigen Stand der Psychologie zu begründen. Man sagt wohl, dafs jeder von den grofsen Pädagogen seine eigene Methode gehabt habe und von der absoluten Giltigkeit und Wirksamkeit derselben völlig überzeugt gewesen sei. Wie wir nun heute über diese Methoden und ihre Ansprüche auf Menschenveredelung und Weltverbesserung lächeln, so und nicht anders wird die kommende Zeit mit unseren jetzt als allgemeingiltig gepriesenen Methoden verfahren. Solchen Stimmen fehlt jegliches historische Bewufstsein, jeglicher Glaube an den Fortschritt und an die Entwickelung der Pädagogik, aus dem alles ideal-pädagogische Streben seine beste Kraft zieht. Solchen Urteilen mufs man die grofsartige Geschichtsauffassung *Hegels* entgegenhalten, der in der Geschichte die Geschichte des Geistes selbst, in den einzelnen geschichtlich-philosophischen Systemen die notwendigen Stufen, welche die Idee in ihrer Entwickelung durchläuft, und in der geschichtlichen Aufeinanderfolge dieser Systeme die Aufeinanderfolge in der logischen Ableitung der Begriffsbestimmungen der Idee erblickte. Wenn nun auch diese Anschauung in ihrer spezifischen Gestalt keine allgemeine Zustimmung erfahren hat, so wird doch der Grundgedanke derselben, nämlich der allgemeine Gesichtspunkt der historischen Kontinuität, als eine grofse und bleibende Errungenschaft für jegliche Geschichtsbetrachtung festgehalten und geschätzt. Erfüllt von der Wahrheit dieses Grundsatzes halten wir an der Überzeugung fest, dafs alles Spätere aus Früherem sich entwickelt, dafs man nach *Leibniz'* Worten in jeder Monade deren Vergangenheit und Zukunft schauen kann, dafs die Gegenwart die Tochter der Vergangenheit und die Mutter der Zukunft ist.

Demgemäfs erblicken wir in den Lehren der grofsen

Pädagogen nicht durchaus individuelle Meinungen, die nur dem Zufall der Zeitverhältnisse angehören und deren Berechtigung mit der besonderen Veranlassung erlischt, durch welche sie hervorgerufen worden sind; wir erblicken vielmehr in diesen Lehren Schöpfungen von bleibendem Werte, an denen neues Leben sich entzündet hat und immer wieder entzünden wird. Wir sind uns bewufst, dafs die Pädagogik der Gegenwart lediglich eine Klärung, Ergänzung, Verwertung und Fortbildung der Gedanken unserer Meister ist. Wir lächeln nicht über die Mängel und Fehler, welche ihren Werken noch anhaften, sondern nehmen aus diesen das Bleibende heraus und verstehen jene, das Vorübergehende, als notwendig bedingt durch besondere individuelle Bestimmtheiten oder durch die Zeitverhältnisse und Zeitanschauungen. *Comenius*, *Rousseau*, *Pestalozzi*, *Herbart*, *Ziller* haben nicht nur für ihre Zeit, sondern für alle Zeiten gelebt und gewirkt.

Und so behaupten wir: Die Geschichte der Pädagogik lehrt vielmehr, dafs unter der Hülle des Vorübergehenden wie Goldkörner im Gestein allgemeingiltige, unbestreitbare Grundsätze und Regeln der Methodik verborgen liegen, die wohl von der einen Zeit zuerst zum Bewufstsein gebracht wurden, nicht aber an diese gebunden sind, und denen die Zeit überhaupt nichts anhaben kann, da sie nicht aus dem Einzelgeiste an sich, sondern aus dem ewigen Wesen der Vernunft geboren sind. An diesen Grundsätzen können wir nicht ungestraft vorübergehen, und sie noch tiefer zu erforschen und für unser methodisches Thun und Lassen fruchtbar zu machen, mufs unsere stete Aufgabe bleiben.

Die Allgemeingiltigkeit der Methode wird ferner unter der Berufung auf den gegenwärtigen Stand der Psychologie bestritten. Man weist darauf hin, dafs eine allgemeingiltige Methode doch eine allgemein anerkannte Psychologie zur Grundlage haben müsse; eine solche gebe es aber nicht und sie würde wohl auch nicht geschaffen werden; darum sei das Prädikat der Allgemein-

giltigkeit für die Methode ein Prädikat des Irrtums, ja der Erschleichung.

Nun lehrt uns allerdings die Geschichte der Philosophie, dafs die metaphysischen Prinzipien als Voraussetzungen der verschiedenen psychologischen Lehrgebäude auf das heftigste bekämpft worden sind. Doch im letzten Grunde handelt es sich auch hier nicht um einen Kampf zwischen Wahrheit oder Unwahrheit schlechthin, sondern es handelt sich nur um verschiedene Arten der Annäherung an dieselbe Wahrheit. Gewifs giebt es nur eine Wahrheit, aber der Wege sind viele, die zu ihr heranführen. Wir alle werden sie freilich nicht erreichen, sondern wie Moses das heilige Land nur aus der Ferne schauen können, denn die volle Wahrheit gehört Gott allein. Darum ist es erklärlich, dafs sich dieselbe Wahrheit aus der Ferne im Bewufstsein der Philosophen in verschiedenen Formen reflektiert.

Aber diese metaphysischen Systeme, welche uns in tiefsinnigen Spekulationen den Zusammenhang gewisser psychologischer Thatsachen mit dem Weltlaufe und die Bedeutung derselben für den Weltzweck erklären wollen, haben gar keinen unmittelbaren Einflufs auf die Gestaltung der Methode. Diese ruht auf dem Grunde der empirischen Psychologie, welche wie die Naturwissenschaft auf ihrem Gebiete durch Beobachtung, Erfahrung, Experiment die inneren seelischen Vorgänge, Erscheinungen, Zustände in ihrem Verlaufe und Zusammenhange erforscht, beschreibt und erklärt. Diese psychologischen Thatsachen stehen aufserhalb des Streites der Psychologen, er dreht sich nur um die Auffassung ihrer metaphysischen Bedeutung.

Und so giebt es wie auf dem Gebiete anderer Erfahrungswissenschaften auch auf dem der empirischen Psychologie einen gewissen Bestand sicherer und allgemein anerkannter psychologischer Begriffe und Gesetze, auf welche wir mit Zuversicht die wissenschaftliche Unterrichtsmethode aufbauen können. Die Möglichkeit und Allgemeingiltigkeit derselben steht somit aufser allem Zweifel.

Diese Widerspruchsgeister und Pessimisten, welche auf ihrem voreingenommenen Standpunkte verharren und von hier aus auch an der Sonne nichts Bemerkenswertes finden, als dafs sie Flecken hat, sie sagen weiter: Da es keine allgemeingiltige Methode giebt, so schaffe ich mir selbst meine Methode, der Lehrer ist die Methode; dann bin ich frei von allem tödlichen Zwange der Regel und von der Herrschaft einer geistlosen Schablone; und wie gewifs ich mich auf dem rechten Wege befinde, das sagt mir kein geringerer Zeuge als *Herder:* »Jeder Lehrer mufs seine eigene Methode haben, er mufs sie sich mit Verstand erschaffen haben, sonst frommt er nicht.«

Wie gelangen nun solche zu ihrer eigenen Methode? Im Vertrauen auf ihre allgemeine pädagogische Vorbildung verlassen sie sich bei ihrem Unterrichte ganz auf sich selbst, auf ihren gesunden Verstand, ihr natürliches Lehrgeschick, ihre Erfindungen und Erfahrungen und berücksichtigen höchstens das Urteil und die Erfahrung anderer blofser Praktiker. Durch mancherlei Mifsgriffe und Mifserfolge arbeiten sie sich empirisch hindurch, bis sie mit der täglich zunehmenden Erfahrung immer festeren Boden unter ihren Füfsen fühlen und nach wenigen Jahren den eigenen, unverrückbaren Standpunkt, die eigene Methode in einer Sammlung empirisch-praktischer Kunstgriffe gefunden haben, ohne doch für deren Richtigkeit oder Unrichtigkeit, für ihre wahren Gründe und ihren wahren Wert einen zureichenden theoretischen Mafsstab zu besitzen.

Dieser empirischen Praxis gegenüber leuchtet uns unmittelbar ein, dafs wertvolle und wirklich entscheidende Erfahrungen sich nur aus einem Handeln ergeben können, welches durch die vorher erworbene richtige Theorie auf Schritt und Tritt geleitet wird. Es ist so, wie *Herbart* sagt: »Im Handeln lernt die Kunst (der Pädagogik) nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt, und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte.« (*Willmann* I, 238.)

Die Kunst der Erziehung, die rationale Praxis erfordert notwendig eine theoretische Vorbildung durch schulgerechte, pädagogisch-methodische Studien.

Sich auch die allgemeinen Grundsätze der Methode durch selbständige Forschung zu erarbeiten und auf diese Weise seine eigene Methode zu schaffen, wird gewifs an der Schwierigkeit des Unternehmens scheitern. Wie es nicht jedem möglich ist, als Forscher in die Wunder und Geheimnisse der äufseren Natur einzudringen, so vermag auch nicht jeder, die Innenwelt in ihrem reichen, ruhelosen und oft verborgenen Leben zu durchschauen. Dazu gehört die besondere Begabung und die Ursprünglichkeit des pädagogischen Genius, von dem Professor *Dilthey* sagt, dafs er seltener vielleicht als der Dichter oder der bildende Künstler in der Geschichte aufgetreten sei. An die Schöpfungen solcher Genies mufs unsere eigene Arbeit anschliefsen, dort liegen die Grundlagen unserer heutigen pädagogischen Wissenschaft.

Und wie stellen wir uns zu dem Vorwurfe, dafs die Methode als tote Regel, als geistlose Schablone die Regsamkeit und Eigenartigkeit der Persönlichkeit hemme und einenge?

Die leitenden Grundsätze und die gesetzmäfsigen Zusammenhänge, auf deren Befolgung das methodische Verfahren beruht, stehen wie auch auf anderen Gebieten der Wirklichkeit über der Willkür des Individuums, sie stehen auch über der Originalität des Genies. Die Freiheit der Persönlichkeit äufsert sich doch nicht in der Auflehnung gegen die Naturgesetze und im Durchbrechenwollen derselben, sondern im Streben nach ihrer klaren Erkenntnis und in der vernünftigen Unterordnung und Anpassung an dieselben. Bei solchem Verhalten erblickt dann der Mensch in dem Gesetze nicht einen zwingenden Tyrann, sondern einen weisen Führer bei seinem Erkennen und Thun. Uns gilt die Unterwerfung der Persönlichkeit unter die psychologischen Gesetze nicht als Zwang, sondern als Freiheit, in der wir erst die rechte Kraft und Sicherheit für unser pädagogisches Handeln finden.

Dafs aber die Methode nicht zur geistlos angewandten Schablone wird, davor schützt die rechte Lehrerpersönlichkeit, welche ja, wie wir des weiteren sehen werden, die notwendige Ergänzung der Methode bildet.

Allen Einwänden aber gegen die Bedeutung, allen Zweifeln über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer allgemeingiltigen Methode halten wir zuletzt *Stoys* schönes Wort entgegen: »Das Bedürfnis einer Methode ruht auf demselben heiligen Grunde wie die Pädagogik.« (Encyklopädie S. 73.)

II.

Die Persönlichkeit in ihrer Bedeutung für den Gesamterfolg des Unterrichts.

Nach unseren Ausführungen über die unbedingte Notwendigkeit der Methode im planmäfsigen Unterrichte könnte es den Anschein haben, als ob wir uns zu der früher aufgestellten Behauptung in Widerspruch setzten, dafs die Macht der Persönlichkeit für den Unterrichtserfolg entscheidend sei. Man könnte meinen, dafs wir in überspanntem Enthusiasmus der Allmacht der Methode das Wort redeten und den Lehrer zu einem mechanischen Werkzeuge der Methode erniedrigten; dafs wir mit *Basedow* und *Pestalozzi* des festen Glaubens lebten, die Methodenbücher würden mit Sicherheit in der Hand jedes beliebigen Lehrers den Unterrichtserfolg verbürgen, die Methode sei eben alles.

Aber schon ein Blick in die Unterrichtspraxis kann uns vor einem solchen falschen Glauben bewahren. Wo die Gelegenheit zur Vergleichung der Unterrichtserfolge in verschiedenen Schulklassen gegeben ist, kann man des öfteren finden, dafs zwei gleich befähigte, geistig und methodisch gleich durchgebildete Lehrer bei demselben Ernste und Fleifse und unter denselben äufseren und inneren Verhältnissen doch nicht immer gleiche Unterrichtsresultate erzielen. Wohl vermittelt jeder seinen Schülern einen gleichen Schatz sicherer und klarer Er-

kenntnisse, aber der eine findet nicht nur den Zugang zum Kopfe, sondern auch zum Herzen seiner Schüler; er beeinflufst nicht nur ihr Denken und Erkennen, sondern ebenso ihre Gesinnungen und geheimsten Regungen; er ist nicht nur ihr Lehrer, sondern ihr Bildner, der edle Reiser auf die wilden Stämme pfropft (*Willmann* I, 547), und der den Geisteszustand seiner Zöglinge »einer fruchtbaren Erde gleichmacht, welche reich ist an Keimen, Wurzeln und Samen, so dafs immerhin die Vegetation auf der Oberfläche einmal zerstört werden darf, indem alsdann bald ein neues Grün die leer gewordene Stelle einnehmen wird. (*Willmann* II, 85.)

Worin aber ist diese grofse Verschiedenheit in den Unterrichtserfolgen begründet? Durch die Methode allein ist es dem Lehrer unmöglich, den Zögling in den geheimsten Tiefen seiner Persönlichkeit zu ergreifen; wie Siegfrieds Kraft unsichtbar in Gunthers Bewegungen sich äufserte und über Brunhilde einen herrlichen Sieg errang, so mufs in und mit der Methode eine geheimnisvolle Erziehungsmacht wirken, wenn das Beste und Tiefste im Kindesgeiste zur Herrschaft gelangen soll. Diese Siegfriedskraft ist der Zauber einer tüchtigen Lehrerpersönlichkeit, und wir wollen jetzt versuchen, die Tarnkappe derselben ein wenig zu lüften, um die Art und die Bedingungen ihres erzieherischen Einflusses kennen zu lernen.

Schon die äufsere Erscheinung des Lehrers ist nicht durchaus gleichgiltig für den Erfolg in seinem Unterrichte. Das, was vor Augen ist, gilt ja den Menschen keineswegs als Nebensache, noch weniger aber wird es seines Eindrucks auf das Kind verfehlen. Eine stattliche Gestalt, körperliche Kraft und Gesundheit flöfsen dem Kinde Achtung ein und beugen es unwillkürlich unter die Autorität des Lehrers. Ein heiteres, freundliches Wesen, ein ruhiger, freier und tiefdringender Blick, eine wohltönende, reine Stimme erschliefsen allmählich wie Sonnenstrahlen die Blütenknospe des Kindes Herz und legen die Keime des Vertrauens und der Liebe hinein; denn in-

stinktiv ahnt das Kind, dafs in dem Äufseren seines Lehrers sich eine innere, unsichtbare Macht ihm zeigt: der energische Wille, dem es gehorchen mufs, der entwickelte Geist, dessen Richtung es annehmen soll, die selbstlose Liebe, der es ganz vertrauen kann. Und so ist es nicht die Aufsenseite der Persönlichkeit an sich, welche des Kindes Zuneigung oder Abneigung bedingt, sondern nur insoweit, als sich in ihr das innere Leben des Lehrers dem Kinde verkörpert darstellt. Die Innenseite der Persönlichkeit, der Geist des Erziehers ist es, welcher die Zöglinge zu fesseln vermag und welchem die entscheidende Bedeutung für den Erfolg des Unterrichts zuzusprechen ist. Wie nach *Schillers* Wort der Geist es ist, der sich den Körper baut, so ist es hier der Geist der Lehrerpersönlichkeit, welcher den Körper der Methode belebt und den Unterrichtserfolg in den Kindesseelen aufbaut.

Die Geistesbeschaffenheit des Lehrers zeigt sich zunächst in der Art der Auffassung und Verarbeitung der methodischen Grundsätze. Dieselben nur äufserlich als einen Gedächtnisschatz aufzunehmen, ist durchaus wertlos, denn als wesensfremde Stoffe werden sie die Entfaltung der pädagogischen Persönlichkeit nicht fördern, sondern hemmen; ein Äufseres in geistigen Dingen kann uns nur nützen, sofern wir es in ein Inneres zu verwandeln vermögen; der Lehrer mufs darum die methodischen Grundsätze mit seinem Wesen verbinden und ihr Gesetz zu seinem eigenen Gesetze machen. Nun ist es aber doch unmittelbar einleuchtend, dafs alles, was von aufsen an den Menschen herankommt, nicht anders auf ihn wirken kann, als nach dem Mafse seiner Anlage und Kraft, nach dem Reichtume und der Regsamkeit seines geistigen Lebens, und so werden diejenigen Lehrerpersönlichkeiten in der Methodik am meisten finden, welche aus der Tiefe ihrer Seele das meiste an sie heranbringen. Indem sie alles Fremde organisch in ein Eigenes umgestalten, sind sie auch in stand gesetzt, bei der Aufnahme fremder Gedanken die notwendige Selbständigkeit ihres Geistes zu

wahren und durch das Einleben in das Denken und Schaffen unserer grofsen Pädagogen eine Hebung der eigenen Kraft und eine Förderung ihres Wirkens zu erfahren, wie es ohnedies nimmer möglich gewesen wäre.

Indem wir ein schönes Bild von *Baco* mit spezieller Wendung gebrauchen, sagen wir zusammenfassend: Der Lehrer darf in seinem Verhältnis zur objektiven Methode nicht der Ameise gleichen und einen losen Haufen methodischer Regeln zusammentragen; auch darf er nicht in der Spinne sein Vorbild erblicken und aus sich selbst die Methode erzeugen wollen, da jedes Individuum in seiner empirischen Gestalt durch Mängel und Unvollkommenheiten beeinflufst ist, er mufs vielmehr die Biene zu seinem Muster nehmen, welche notwendigerweise Äufseres aufnimmt, aber dasselbe nach der Fähigkeit ihrer Natur zu eigenen Produkten umgestaltet.

Von der Persönlichkeit des Lehrers und ihrer Auffassung der methodischen Regeln hängt aber ausschliefslich die Anwendung und der Erfolg der Methode bei der Unterrichtspraxis ab. Die Methode stellt in der Hauptsache nur allgemeine Grundsätze auf, und wo selbst ihre Weisungen ins einzelne gehen, reichen sie doch niemals völlig bestimmend in das speziellste Detail der Praxis hinein. Darum kann die Methode nicht unmittelbar in die Praxis übergeführt und am allerwenigsten hier schematisch auf beliebige Unterrichtsstoffe und Unterrichtsfälle übertragen werden. Ihre abstrakten Gesetze finden nur dann ihre Verwirklichung, wenn sie von der individuellen Lehrerpersönlichkeit auf die individuelle Bestimmtheit des einzelnen Unterrichtsfalles angewendet werden. Man wird aber unschwer erkennen, dafs die Methode, auch wenn sie ihre allgemeingiltigen Regeln ins spezielle entfaltet, den konkreten Unterrichtsfall in seiner vorliegenden individuellen Form niemals erschöpfend umspannen und durch ihre Weisungen unmittelbar bestimmen kann. Über diese Schranken der Methode aber kann nur der Geist der Lehrerpersönlichkeit hinausdringen; er vermag in frischer

und freier Weise die individuelle Seite eines jeden Unterrichtsfalles ganz auszubeuten und selbst zufällige Umstände und im Augenblick sich aufdrängende Gedanken zu verwerten; seiner freien Selbstthätigkeit ist ein ureigenes, durch keine Methode einzuengendes Wirkungsfeld zugewiesen, auf welchem der Schwerpunkt des Unterrichts zu suchen ist.

Nach den Gesetzen seines Wesens umkleidet der Lehrer zunächst die abstrakte Methode bei ihrer Anwendung im Unterrichte mit einer individuellen Form, er prägt ihr den Stempel seines Geistes auf und schafft sich so seine eigene Unterrichtsmanier. Aber wie er die Methode seinem Geiste gemäfs modifiziert, so mufs er sie auch auf das genaueste der konkreten Natur des Unterrichtsstoffes und der Individualität seiner Schüler anpassen. Nicht nur die Lehrstoffe in den verschiedenen Fächern, sondern auch die in demselben Fache bedingen mannigfache Formen der methodischen Behandlung. Die geistige Aneignung der einzelnen Stoffe verlangt eine verschiedene Arbeit in der Kindesseele, die der Lehrer in ihrem Verlaufe beobachten und bei der Übermittelung des Stoffes berücksichtigen mufs. Manche Unterrichtsobjekte bieten der Verarbeitung ganz besondere Hilfen oder Hindernisse dar, welche der Lehrer in rechter Weise benutzen oder beseitigen mufs, wenn der Lernprozefs naturgemäfs sich vollziehen soll. Der Lehrer mufs die verschiedene pädagogische Kraft der Unterrichtsstoffe kennen und den Wert der in ihnen enthaltenen Bildungselemente richtig beurteilen, damit durch die entsprechende Anordnung und Behandlung der Unterrichtsstoffe die Gesamtwirkung erreicht wird, welche der zweckmäfsige methodische Unterricht verlangt. So ist es für den Lehrer eine notwendige Voraussetzung, dafs er die mannigfaltigen Lehrstoffe sowohl in ihrer sachlichen, als auch psychologisch-pädagogischen Eigenart erkennt, und dafs er den Zusammenhang zwischen den allgemeingiltigen methodischen Grundsätzen und den konkreten Thatsachen der Praxis mit klarem Auge schaut.

Ferner mufs der Lehrer die Methode der Individualität der Kinder anpassen. *Jean Paul* spricht diese Forderung in folgenden Worten aus: »Wer ein in a gesetztes Tonstück in b übertrüge, nähme dem Stücke viel, aber doch nicht so viel als ein Erzieher, der alle verschieden gesetzten Kindernaturen in dieselbe Tonart übersetzt.« Da gilt es, in den Reichtum des Seins und Lebens im Geiste der Kinder einzudringen, die geheimen Ruhepunkte ihres Denkens und Fühlens, die Achsen, um welche ihr Gemüt sich dreht, die innere Heimat ihrer Seelen zu entdecken, um diese Grundrichtungen ihrer Gedanken und Interessen im Unterrichte berücksichtigen zu können. Wohl giebt die Methode dem Lehrer auch hier die Richtlinien für seine Beobachtung an die Hand, aber das Beste an seiner Forschungsarbeit mufs er aus seinem Geiste erzeugen. Gelingt ihm aber diese Arbeit, dann hat er mit dem *punctum saliens* des Kindesgeistes den Krystallisationspunkt des Unterrichtserfolges gefunden.

Zu einer solchen entscheidenden Tiefe des Unterrichtsgeheimnisses kann aber der Lehrer nur vermöge seiner Persönlichkeit vordringen, indem er, wie wir gesehen haben, die von seinem Geiste getragene Methode der Eigenart des Unterrichtsstoffes und der Eigenart seiner Schüler anpafst und so Objektives und Subjektives gleichsam in einem Blicke zusammenfafst und aufeinander abstimmt. Er vermag das kraft seines Geistes, welcher die Methode durchdringt, ergänzt und ihren blutlosen, starren Formen Kraft, Leben und Wärme einhaucht. Von diesem Standpunkte aus erkennen wir das ureigenste Wirkungsfeld der Persönlichkeit im Umkreise der Methode, das Gebiet der feinen Nüancen der Unterrichtsphänomene, in welches kein Herrschergebot der Methode unmittelbar hinabreicht; wir verstehen, dafs auch die beste Methode ohne Wert bleiben mufs, wenn nicht die rechte Lehrerpersönlichkeit hinter ihr steht. Und in diesem Lichte betrachtet, hat das bekannte und schon erwähnte Wort:

»Der Lehrer selbst ist die beste Methode« seine rechtverstandene Bedeutung und seine tiefer gehende Wahrheit.

Die Erziehungsmacht einer tief angelegten Lehrerpersönlichkeit äufsert sich aber nicht nur mittelbar in und neben der Methode, sondern auch unmittelbar in der konkreten Sichdarstellung ihres persönlichen Wesens und Thuns. Die ganze Art des Lehrers zu denken, zu sprechen, zu handeln und — einen Lieblingsausdruck unseres Eisenberger Philosophen *Krause* benutzend — »sich darzuleben«, alle Bewegungen seines Gefühls, der Gesamteindruck seines Inneren bilden für den Zögling den fruchtbarsten aller Bildungsgegenstände, welcher mit der eindringlichsten Anschaulichkeit unausgesetzt die Gemüter ergreift und auf sie eine Macht ausübt, welche der Macht der Verhältnisse gleichkommt, unter deren Einflusse sich die erworbene Anlage des Zöglings bildete. In der Persönlichkeit des Lehrers stellt sich dem Kinde ein Stück des warmen pulsierenden Lebens dar, welches ja mit seiner farbenfrischen, dramatisch bewegten Wirklichkeit auf das Innenleben des Kindes tiefer und nachhaltiger einzuwirken vermag, als es die Gegenstände und Erscheinungen des Unterrichts vermögen. Dem Zauber einer tüchtigen Persönlichkeit wohnt die unerklärliche, aber zwingende Macht inne, unmittelbar die Seele des Kindes der Erzieherseele gleichzustimmen und durch das Feuer der Begeisterung Unvergängliches darin zu entzünden und zur läuternden Flamme zu entfachen.

In zwei Formen besonders stellt sich der Geistesgehalt der Persönlichkeit dem Zöglinge zur lebendigen Anschauung dar, nämlich im Worte und im Beispiel. Zeichnet sich die Aussprache des Lehrers durch natürliche Deutlichkeit und Reinheit, durch Wohlklang und geeigneten Tonwechsel aus; ist die Form seiner Rede getragen von Geist und Anmut, dann wird sie ihres ergreifenden Eindruckes auf die Schüler nicht verfehlen. Bald erkennen sie, dafs diese sprachliche Schönheit und Richtigkeit die

Frucht der steten Geisteszucht ihres Lehrers ist, und mit freudigem Geiste streben sie seinem Vorbilde nach; besonders aber geht ihnen das Gefühl für die Schönheit ihrer Muttersprache auf, so dafs sie mit *Schenkendorf* singen und geloben:

»Sprache, schön und wunderbar,
Ach, wie klingest du so klar!
Will noch tiefer mich vertiefen
In den Reichtum, in die Pracht.«

Diese Hochachtung gegen ihren Lehrer und diese Liebe zu ihrer Muttersprache wird aber in ihnen wesentlich durch die Wahrnehmung der Thatsache erhöht, dafs der Lehrer in den edlen Formen der Sprache ihnen auch einen reichen Ideengehalt des Wahren, Guten und Schönen zu übermitteln weifs. Offenbart sich in seiner Rede Reichtum und Gründlichkeit des Wissens, Schärfe und Klarheit des Denkens, Ernst und Festigkeit des Willens, Anschaulichkeit und Ordnung der Darstellung, Deutlichkeit und Gewandtheit des Ausdrucks, beherrscht er neben der Form in jeder Beziehung auch den Lehrstoff; dann regt sich in dem Kinde unwillkürlich das Gefühl von der Geistesüberlegenheit des Erziehers, und mit festem Vertrauen auf die Gewifsheit seiner Worte und die imponierende Gröfse seiner Person läfst es sich von seiner stärkeren Kraft willig beherrschen und in seine Geistesrichtung hineinziehen.

Die tiefste erziehliche Wirkung aber wird der Lehrer durch die Sprache dann ausüben, wenn seine Worte beseelt sind durch die Wärme eines starken Gefühls, so dafs sie in die stille, geheimnisvolle Welt der kindlichen Gemüter einzudringen und hier die frischen, immer keimenden Triebe des rechten Strebens zur Entfaltung zu bringen vermögen. Sein lebendiges Interesse für alles Edle und Gute, die Anteilnahme seines Herzens an dem Lehrgegenstande, die Lust und Freude bei jeder Unterrichtsarbeit offenbare sich in den Bebungen seiner Stimme, in dem Glanze seines Auges, in dem lebhaften Ausdrucke seines

Antlitzes. Man merke es ihm an, wie er alles, was er seinen Kindern erzählt, mit erlebt und mit empfindet, wie er innerlich mit den Fröhlichen sich freut und mit den Weinenden weint, wie er mit den Gestalten in der Dichtung und Geschichte Kampf und Schicksal teilt, wie die edlen und bösen Thaten, die vorbildlichen und abschreckenden Beispiele in seinem Herzen lebhafte Begeisterung und tiefen Abscheu erwecken. Nur herrsche aber Wahrheit in dem Ausdrucke seiner Gefühle und volle Übereinstimmung zwischen seinen Worten und seinem ganzen Wesen. »Wes das Herz voll ist, des geht der Mund über.« Nur der Ton des Herzens dringt unmittelbar zum Herzen, der Ton der Überzeugung nimmt die Seele als Sieger ein. Das Kind hat infolge der ungeschminkten Naivität seines Wesens ein feines Gefühl für wahre oder falsche Begeisterung, und wehe dem Erzieher, bei welchem es innere Unwahrheit und Heuchelei entdeckt! »Die Lüge eines Apostels kann eine ganze moralische Welt verheeren.« (*Jean Paul*, Levana.)

Wohl dem Erzieher, welcher die Kunst der Sprache besitzt! Er beherrscht in ihr ein weites Reich von Gegenständen, Empfindungen, Gesinnungen und Zuständen der Seele, denen die Sprache einen Ausdruck verleiht. In seinen Worten spricht seine Seele zu den Kindern, »und an der Seele des rechten Erziehers hängt die trunkene Jugend trinkend wie Bienen am blühenden Lindenbaume.« (*Jean Paul*, Levana.) Wie er die Kinder in sein Herz blicken läfst, so öffnen sie ihm willig das ihre. An seiner Begeisterung für das Ideale entzündet sich die ihre. Die Erzeugung dieses seelischen Einklanges zwischen Erzieher und Zögling und die Festigung desselben zur dauernden Grundstimmung im Kindesgemüte ist eine für den Unterricht hochbedeutsame That, aufgebaut durch die Macht des Geistes, der in des Lehrers Rede lebt. Das sind die Momente, wo ein Frühlingshauch belebend durch die Herzen der Kinder weht und Quellen geistigen Lebens aufthut; das sind die Stunden der Erhebung und Weihe

wo der volle, innige Glaubensmut, die religiöse Überzeugung des Erziehers aus seiner Lehre herausklingt und religiöses Lieben, Hoffen und Glauben erzeugt. O möchte doch unseren Worten, so oft wir das Höchste für Unterricht und Leben zu lehren haben, ein Schatten von der Kraft des göttlichen Wortes innewohnen, damit wir Herz und Sinn unseres Zöglings fest richten nach dem, was droben ist!

»Wir lehren aber nicht blofs durch Worte, wir lehren weit eindringender durch unser Beispiel, und jeder, der in der Gesellschaft lebt, ist ihr ein gutes Beispiel schuldig.« (*J. G. Fichte*, Bestimmung des Gelehrten, VI, 332.) Diese Worte gelten ganz besonders vom Erzieher. Er ist seinen Zöglingen ein gutes Beispiel schuldig; denn es ist eine psychologische Notwendigkeit und eine Thatsache der Erfahrung, dafs eine volle, lebendige Gestalt, welche der Jugend vor die Seele tritt, mehr wirkt als jede Lehre und Regel.

Das Vorbild des Lehrers hat zunächst eine hohe Bedeutung bei aller intellektuellen Thätigkeit und bei allen Übungen und Fertigkeiten der Zöglinge. Nichts vermag ihre Aufmerksamkeit und ihr Interesse für den Lehrgegenstand mehr zu fesseln, als wenn sie sehen, mit welcher Wärme und Begeisterung der Lehrer dem Unterrichtsgegenstande sich hingiebt. Mit willigem und freudigem Geiste nehmen sie die gröfsten Anstrengungen im Unterrichte auf sich, wenn sie Zeuge der eigenen, angestrengten Thätigkeit des Lehrers sind, wenn sie beobachten, mit welchem Ernste er sich in die verschiedensten Lehrgegenstände vertieft, ohne auch nur eine Spur von Zerstreuung zu zeigen, mit welcher Hingebung er sie ergreift und auffafst, sie behandelt und darstellt, und wie er dabei nicht eher ruht, bis eine vollkommene Leistung als Lohn der Mühe erzielt ist. Ein solches Beispiel erweckt im Zöglinge die Arbeitsfreudigkeit und Schaffenslust und giebt ihm die stärksten Antriebe zur Nacheiferung; ein solcher Unterricht gestaltet sich zu einer

praktischen Schule strengen Pflichtbewufstseins, fröhlichen Fleifses, beharrlichen Strebens, gesunden Wollens.

Gröfser aber noch ist der Segen der vorbildlichen Lehrerpersönlichkeit für die Gesinnung des Kindes. In dem Musterbilde des Erziehers schaut das Kind das Gute und Heilige in der Farbenfrische lebendiger Wirklichkeit und Anschaulichkeit, jede einzelne Tugend erscheint ihm persönlich, sie wird ihm vorgezeigt und vorgelebt. Das Kind sieht, wie sein Lehrer in aufrichtiger Demut und gläubigem Vertrauen seinem himmlischen Vater ergeben ist, wie er zur innigen Verbindung mit ihm im Gebet und Glauben eine Himmelsleiter aufrichtet, und wie er aus dieser Gemeinschaft in allen Lagen seines Lebens Geduld und Trost, Kraft und Freudigkeit gewinnt. Das Kind ist Zeuge, wie der Herzensglaube seines Lehrers in der Übung allerlei Tugenden sich offenbart: in dem Widerwillen gegen jede Gemeinheit und Sünde, in der Wahrhaftigkeit und Bescheidenheit, in der Gewissenhaftigkeit und Milde, in dem Gleichmute der Seele, welcher sein Gemüt allezeit beherrscht, in der Energie des Willens, welcher den wechselnden Neigungen und Begehrungen, den schwankenden Launen und Wünschen des Kindes festigend und regelnd begegnet, in der unbestechlichen Gerechtigkeitsliebe, die ihn bei allen seinen Entscheidungen leitet. Mufs das stille Dasein einer solchen sittlich-religiösen Persönlichkeit nicht einer Sonne gleichen, welche leuchtet und wärmt? Mufs sie nicht mit sanfter Gewalt die Herzen bezwingen, die Geister an sich ziehen und den Trieb zur Nacheiferung erwecken? Aber darin erst zeigt sich die ganze geheimnisvolle Erziehungsmacht des rechten Vorbildes, dafs es nicht nur zu sich hinauf, sondern über sich hinaus zu dem zu ziehen vermag, welcher der ganzen Menschheit als konkretes Tugendideal vorleuchtet. Im lebendigen täglichen Verkehre mit dem Lehrer mufs dem zarten Kindesgemüt allmählich die beseligende Gewifsheit werden: Ja, es giebt einen lebendigen Gott und einen treuen Heiland, der mich aus der Ver-

gänglichkeit dieser Welt in die Ewigkeit der himmlischen Heimat führt; im Glauben will ich mein Leben ihm weihen und ihn bitten: »So nimm denn meine Hände und führe mich!« So findet das Kind in der Hingabe an den Erzieher den Weg zum Glauben an seinen Heiland. Darin beruht das Geheimnis aller Seelenführung. Wohl dem Lehrer, welcher viele zur Gerechtigkeit weist! Er wird leuchten wie des Himmels Glanz. Wehe aber dem, durch welchen Ärgernis kommt!

Die Erziehungsmacht der Lehrerpersönlichkeit, wie wir sie bis jetzt kennen gelernt haben, wurzelt in der geistigen Überlegenheit und sittlichen Hoheit des vorbildlichen Lehrers, in der Erhabenheit seiner Gesinnungen und der Würde seines ganzen Wesens, mit einem Worte: in seiner Autorität. Aber Autorität ist nur der eine Pol an dem Magneten der Lehrerpersönlichkeit; notwendig mufs die ergänzende Kraft des zweiten Poles, der Liebe, hinzutreten, wenn die Anziehungskraft der Lehrerpersönlichkeit voll wirken und der Zögling mit seinem Erzieher in eine innige Einheit des Denkens, Fühlens und Strebens verschmolzen werden soll.

Der Autorität beugt sich der kindliche Geist und schaut voll Hochachtung zu ihr empor; in der Liebe neigt sich der Erzieher zum Zöglinge herab, um an sein unentwickeltes Leben sich anzuschliefsen; er blickt voll Hochachtung auf das Kind, da es »göttlicher Natur« und wie ein »verborgenes Heiligtum« anzusehen ist, »frühzeitig ehrt er es und hält es wie einen Engel.« (*Leop. Schefer*, Laienbrevier.) In der Autorität tritt dem Kinde im Erzieher der Vater entgegen; in der Liebe blickt aus dem Auge des Erziehers die Zärtlichkeit der Mutter heraus, welche am leichtesten den Ton der Einstimmung in die Gefühle ihres Kindes zu treffen weifs. Autorität und Liebe gehören in der Schulerziehung zusammen, wie Vater und Mutter bei der Familienerziehung zusammengehören.

Die Liebe des Erziehers zu seinem Zöglinge hat ihre

Quelle in jener Grundgesinnung, welche alles in ihrem Schofse birgt, was von dem sittlich-religiösen Charakter ausgeht: in der Liebe zu Gott. Kraft dieser göttlichen Liebe erblickt der Lehrer in seinen Zöglingen nicht fremder Leute Kinder, um die er sich mühen mufs, sondern Kinder Gottes, Lieblinge des Heilandes, unvergängliche Schätze unschuldiger Seelen, denen er Gottes Willen kundzuthun und das Reich der Herrlichkeit zu verkündigen hat, in welchem nur wahre Kinder die Gröfsten sein werden. Kraft dieser heiligen Liebe fühlt er sich nicht nur als Lehrer seiner Kinder, denen er ein bestimmtes Mafs von Kenntnissen zu übermitteln hat, sondern er ist vielmehr von dem Bewufstsein erfüllt, dafs er Elternstelle, ja als Hirt der Lämmer Heilandsstelle an den Kindern zu vertreten hat, die ihm anvertrauet sind; dafs er zu ihrem sichtbaren Schutzengel verordnet ist, der für das irdische und ewige Heil seiner Zöglinge zu sorgen und sie auf den Händen zu tragen hat, damit sie ihren Fufs nicht an einen Stein stofsen. Solche Liebe blickt mit der Schärfe der Mutteraugen seinen Lieblingen in die Tiefen ihres Herzens, um ihre eigenartigen Bedürfnisse zu erforschen und zu befriedigen. Diese Liebe läfst den Lehrer die Schwachheit seiner Zöglinge mit Geduld tragen. Er weifs, dafs ihr Wollen noch unter der Knechtschaft der Naturtriebe steht und darum so schwach und schwankend ist; er weifs, dafs sie eben keine Erwachsenen, sondern Kinder sind. Darum stempelt er nicht jeden Unfleifs, jede Nachlässigkeit, jede Unart zu einer Bosheitssünde, zu einer Roheit und fährt nun im Sturmwinde einher; nein, er kommt zu seinen Zöglingen wie der Herr zu Elias im stillen, sanften Sausen. Diese Geduld kann nur auf dem Boden der Hoffnung gedeihen, und er hofft, dafs Gott zu seinem Pflanzen und Begiefsen das Wachsen und Gedeihen geben werde. Die Liebe setzt ihn in den Stand, der väterliche Freund seiner Schüler zu sein, der wie ein Vater ermahnt und züchtigt, der wohl den gerechten Unwillen über die Sünde zeigt, aber bei der Strafe seinen

Schmerz und die erbarmende Liebe gegen den Übelthäter durchfühlen läfst. Die echte Liebe bewahrt immer ihren Gleichmut. Güte und Ernst sind in ihr gemischt; der Ernst kräftigt die Güte, und die Güte mildert den Ernst. Solche Liebe, deren heiliges Feuer jede eigennützige Neigung verzehrt, solche selbstlose Liebe findet stets den Zugang zu den Herzen der Kinder, die ja sehnlichst nach Liebe verlangen. Liebe erweckt Gegenliebe und »ein Knabe lernt nur von geliebten Lehrern gerne.« (Weisheit d. Brahmanen.) Im Lichte der Liebe erscheinen erst alle anderen Seiten der vorbildlichen Lehrerpersönlichkeit in ihrem schönsten Glanze; erst die Liebe, welche zur Autorität hinzutritt, vollendet die Macht der Persönlichkeit im erziehenden Unterrichte.

So gilt *Fichtes* Wort, dafs es im Leben nur darauf ankomme, was der Mensch sei, ganz besonders vom Erzieher. Nicht in jedem Amte ist der Erfolg und der Segen so durchaus von der Persönlichkeit des Amtsträgers abhänging wie bei dem Lehramte. In der Persönlichkeit des Lehrers liegt eben der Schwerpunkt des Unterrichts. Ihre Macht wirkt mittelbar in und neben der Methode, indem sie dieselbe geistvoll und geistbildend handhabt und in ihrer Wirkung verstärkt und vollendet; das Beste aber schafft sie unmittelbar durch Wort und Beispiel. Sie erzeugt jene glückliche Verfassung des Gemütes, in welcher wie in einer fruchtbaren Erde geistiges Leben und Interesse fröhlich gedeiht; sie stellt den Zöglingen das Musterbild der Tugend lebendig vor die Augen und zieht ihn in Autorität und Liebe zu dem göttlichen Urbilde, in welchem seine ewige Seele die Ruhe finden wird, welche ihr die Welt nicht geben kann.

Wir haben hier dem Erzieher, welcher seinen Zöglingen ein Idealbild sein soll, selbst ein Idealbild vor die Seele gerückt. Da wird wohl keine Frage unmittelbarer und lebendiger in jedem ernsten Lehrergemüte sich regen als die: Wie kann ich meine Persönlichkeit diesem Musterbilde annähern und mir jene gewaltige Erziehungsmacht

erwerben? Diese Macht ist ja nicht eine ursprüngliche, auch nicht eine leicht und unter allen Umständen reifende Frucht des persönlichen Lebens; sie kann auch nicht durch eine Art von Zauberei oder durch irgend welche besondere Gunst der Umstände und des Zufalles geschaffen werden, sondern zu ihrer Erzeugung giebt es nur einen Weg: den der ernsten Arbeit, des heifsen Kampfes, der strengen Zucht.

In einer langen Entwickelung müssen wir lernen, die Gesamtheit der Interessen und der sittlichen Ideen in uns lebendig zu machen und in unserem Wandel eine gleichmäfsige und möglichst vollendete Darstellung dieser Ideen zu zeigen; wir müssen in allen Fächern des Unterrichts den Lehrstoff mit wissenschaftlichem Geiste und durchdringender Denkkraft aufnehmen und mit unserem Wissen Begeisterung für alles Wahre, Gute und Schöne verknüpfen; wir müssen täglich einen Schritt nach dem unendlichen Ziele vorwärts thun, das unserer sittlichen Vervollkommnung gesetzt ist; wir müssen überhaupt als Menschen alle diejenigen Eigenschaften in möglichster Vollkommenheit in uns vereinigen, welche uns als spezielle Erziehungsziele mit voller Klarheit vorschweben.

Die Ausbildung unserer pädagogischen Persönlichkeit aber ist nur möglich durch denkende und immer wachsende Vertiefung in die Wissenschaft und Kunst der Pädagogik. Wir müssen uns feste und haltbare pädagogische Grundsätze erwerben, die allem übrigen pädagogischen Denken und Handeln zur festen Richtschnur dienen. Wir müssen dieselben auf die Unterrichtspraxis anwenden, ihre Gewifsheit an derselben prüfen und so aus der steten innigen Beziehung zwischen der pädagogischen Theorie und Praxis einen Schatz wertvoller eigener Erfahrungen zu gewinnen suchen. Die pädagogische Theorie mufs überhaupt so innig in das ganze Wesen unserer Persönlichkeit eingehen und dasselbe so durchdringen und läutern, dafs sie als ein Bestandteil unserer innersten Überzeugung unseren Gemütszustand mitbestimmt und mitbeherrscht. Dann wird unser methodisches Wissen zum rationalen methodischen

Können; dann wird die menschliche und die pädagogische Seite der Lehrerpersönlichkeit zu einer organischen Einheit abgerundet, von welcher die höchste erziehliche Kraft ausströmt. Eine solche Persönlichkeit »ist und bleibt die zuverlässigste Garantie für das Gelingen pädagogischer Bestrebungen«. *(G. Baur.)*

So sind Methode und Persönlichkeit nicht disparate Begriffe, sondern Korrelativbegriffe, sie gehören notwendig zusammen. Wohl ist auch die beste Methode an sich eine leere Formel, welche ihre volle Bedeutung im Unterrichte erst durch den lebendigen Geist der Lehrerpersönlichkeit empfängt, der sie in Gebrauch nimmt; aber wiederum kann die tüchtigste Persönlichkeit nicht mit höchstem Erfolge wirken, wenn sie nicht auf das sorgfältigste den streng gesetzmäſsigen Wegen der geistigen Entwickelung nachgeht. Und wie die Persönlichkeit als belebendes Prinzip in der Form der Methode sich äuſsert, so ist methodische Schulung ein treibendes und läuterndes Ferment in der Entwickelung der vorbildlichen Lehrerpersönlichkeit, eine notwendige Bedingung, »den gebundenen pädagogischen Idealmenschen im Lehrer zu befreien.« *(Jean Paul.)*

Und so gilt auch hier *Schillers* Wort: »Aus der Kräfte schön vereintem Streben erhebt sich, wirkend, erst das wahre Leben.« (Huldigung der Künste.)

Möchten wir doch immer von dem Bewuſstsein der Hoheit dieses Ideals, welches unser Beruf uns vorhält, aufs tiefste ergriffen und von dem heiligen Eifer erfüllt sein, diesem Ideale nachzustreben, soweit unsere menschliche Kraft das vermag! Dieser Eifer aber hat nur eine Quelle: die Liebe zu unserem Berufsideal und zum Idealen überhaupt. Nur was man liebt, dem strebt man nach, dem lebt man ganz, dafür begeistert man sich. Lebt solche Liebe und Begeisterung in unserem Herzen, schlägt es warm für das Höchste, dann erreichen wir sicher bei uns und unseren Zöglingen Groſses, dann helfen wir an der Verwirklichung der Ideen des Wahren, Guten und

Schönen, dann erfüllen wir treu unseren Beruf; der Herr aber sucht nicht mehr an seinen Haushaltern, denn dafs sie treu erfunden werden. (1. Kor. 4, 2.)

Litteraturangabe:

Herbarts pädagogische Schriften von *Willmann* I und II.
Ziller, Grundlegung.
Ziller, Allgemeine Pädagogik.
Stoy, Encyklopädie.
Jahrbücher des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.
Lange, Lehrmethode und Lehrerpersönlichkeit.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Die Onomatik,

ein notwendiger Zweig

des

deutschen Sprachunterrichts.

Von

Fr. Linde

in Weidenau (Sieg).

Pädagogisches Magazin, Heft 142.

Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1900.

Die Entwickelung alles menschlichen Fortschritts, aller Kultur ist von dem gegenseitigen Austausch der Gedanken unter den Menschen abhängig gewesen. Als der Herr die Sprache des mit dem gewaltigen Turmbau beschäftigten Volkes verwirrte, mufste die Arbeit eingestellt werden. Nur mit der Sprache, der bewufsten, absichtlichen Mitteilung oder Äufserung eines inneren Zustandes, konnte das Menschengeschlecht die Früchte der Geistesarbeit auf die Mit- und Nachwelt weiter verpflanzen, so dafs die Sprache mit der Entwickelung der menschlichen Kultur innig verflochten ist. Beide, Kultur und Sprache, ererbt der Mensch, aber nicht als vollendetes Geschenk; sie müssen vielmehr nach des Dichters Wort erworben werden, um sie in Besitz zu nehmen. Die Arbeit bei der Aneignung der Sprache ist nicht so mühsam wie die war, als der Mensch die Sprache selbstthätig schaffen mufste, und doch herrscht im grofsen und ganzen Übereinstimmung zwischen Sprachschöpfung und Spracherlernung; denn die Sprache ist immer »das Werk der organisch-psychischen Natur des Menschen, sie ist der Erfolg der notwendigen und freien Thätigkeit der Seele«.[1]) Daher wird es notwendig sein, auf die Entstehung und Entwickelung der Sprache überhaupt kurz einzugehen.

---

[1]) *Lazarus*, Leben der Seele. II. Bd. Berlin 1885. S. 164.

Die neuere Sprachforschung stimmt mit der Psychologie darin überein, dafs die Sprache ein psychischer Prozefs ist. Jeder äufsere Eindruck ruft bei dem sehr empfänglichen Naturmenschen, wie auch bei dem Kinde, eine starke Empfindung hervor, die von einer affektartigen Gefühlserregung begleitet ist. Dabei wird, gleich den gewaltsamen Bewegungen der Flucht oder des feindlichen Angriffs in der Tierwelt, auch hier eine Reflexbewegung hervorgerufen, die sich aber anstatt auf die Beine u. a. besonders auf die Atmungswerkzeuge erstreckt. Auf jede Seelenerregung folgt, und zwar ganz ohne Absicht, eine reflektierte körperliche Bewegung, die physiognomisch und tönend sein kann.[1]) Dem entsprechen die stetigen Versuche des Säuglings, Laute hervorzubringen. Auch Schreien, Lachen, Weinen u. s. w., verbunden mit Gestikulationen, Verzerren des Gesichts und ähnliches als der unmittelbare Ausdruck seiner Empfindungen und Gefühle sind derartige Reflexbewegungen. Freilich haben diese Ausrufe und Interjektionen wenig oder keine Bedeutung, weil sie nicht reproduzierbar sind. — Anders ist es, wenn die Gefühle bestimmter und mehr begrenzt sind, z. B. eine bestimmte Freude oder Betrübnis über ein Ereignis oder einen Gegenstand. Der dadurch hervorgerufene Laut wird mit der Anschauung verschmolzen. Die Verbindung wird durch Wiederholung verstärkt, und sowohl Laut und Anschauung, als auch beide werden verinnert, sie können in die Erinnerung treten. Weil man nun mit demselben Laut dieselbe Anschauung verbindet, so wird der Laut zum Zeichen, er wird verstanden; denn »verstehen heifst nichts anders als: ich verbinde mit einem Laute, den ich höre, denselben Gedanken, welchen ich mit dem gleichen Laute verbinde, wenn ich ihn spreche.«[2])

[1]) Man vgl. hierzu *Steinthal*, Einleitung in die Psychologie und Sprachwissenschaft, S. 363—369; Grammatik, Logik und Psychologie, S. 254—259.

[2]) *Lazarus* a. a. O. S. 23.

Wenn bisher das die Empfindung begleitende Gefühl die Seele überwältigte und zum Ausdruck drängte, so mußte die Sprache in ein anderes Stadium treten, wenn die Seele das Gefühl bemeisterte, so daß die Anschauung neben dem Gefühle bestehen konnte. Der Laut war jetzt nicht nur Ausdruck des Gefühls, sondern auch der Anschauung. Er wird im höheren Maße wie die Interjektion verstanden und bezeichnet immer die betreffende Anschauung. Der Laut wird zum Namen oder Wort, zu »einer Münze, einem gangbaren Wertzeichen, das von einem zum andern geht und für das genommen wird, was es bedeutet: Die Welt der so leicht herzustellenden Worte tritt an die Stelle des Wirklichen«.[1])

Am nächsten steht dem durch Reflexbewegungen erzeugten Laute die Lautnachahmung. Eine Menge von Gegenständen tritt dem Menschen tönend entgegen. Mit der Anschauung, d. h. mit der Gesichtsempfindung verbindet sich natürlich dann auch eine Gehörsempfindung oder, wie *Lazarus* sagt, eine mit den vernommenen Tönen entstehende Anschauung des tönenden Wesens. Der Ton wurde nachgeahmt und zur Bezeichnung für den Gegenstand gebraucht. Wenn man das Rind *βοῦς* oder *bos* nannte, so bezeichnet man es somit eigentlich als das *bu*-machende Tier. Derartige bedeutsame Laute oder Lautverbindungen sind, wie *von der Gabelentz* meint, eben das, was die Etymologie Wurzeln nennt. »Man darf annehmen, daß im Urzustande der Sprachen für das Gefühl der Redenden alle Wurzeln, aber auch nur die Wurzeln und ihre Lautbestandteile lautsymbolischen Wert hatten.«[2]) Die Anzahl dieser Wurzeln ist sehr

---

[1]) *Volkmann*, Lehrbuch der Psychologie, I, S. 334.

[2]) Auch *Steinthal*, *Curtius* u. a. treten dafür ein; indessen hat sich die neuere Sprachwissenschaft vielfach ablehnend verhalten. Man hat durch Sprachvergleichung Wurzeln gefunden, die nicht auf Schallnachahmung beruhen, obwohl das davon abgeleitete Wort dies vermuten ließe. Das »klassische« Beispiel von Schallnachahmung, das Verbum donnern, ist auf die indogerm. Wurzel *ten* mit der

gering. Es hat Sprachforscher gegeben, die den ganzen Sprachschatz aus höchstens 15—20 Grundelementen ableiten wollten. Diese dürften allerdings zum Teil durch Schallnachahmung entstanden sein.[1]) Wir können hier

---

Bedeutung des Ausdehnens zurückzuführen, wozu auch dehnen, Düne, Dohne gehören; vergl. sanskr. Wurzel *tan* »spannen, ausbreiten (auch von der Zeit), sich ausdehnen, währen« (*Kluge*, Etymologisches Wörterbuch, 5. Aufl., S. 69—74), so dafs der Donner das Ausgedehnte, sich Ausbreitende bedeutet. Freilich ist damit nicht festgelegt, ob ausdehnen die erste Bedeutung der Wurzel gewesen ist; thatsächlich hat sanskr. *tan* auch den Sinn von laut tönen, rauschen. Jedenfalls ist aber zuzugeben, dafs die den Schall nachahmenden Wörter zum gröfsten Teile neueren Ursprungs sind. Dr. *Polle* giebt in seinem Buche »Wie denkt das Volk über die Sprache?« (Leipzig 1889) allerlei »schüchterne Andeutungen«; z. B. »die Lautverbindung *gr* klingt wie das Durcheinanderrollen kleiner runder Steine oder wie das Scharren mit den Füfsen auf solchen Steinen...... Die Lautverbindung *schl* bezeichnet das Schlüpfrige, Schlüffige, Schlockrige .... *gl* drückt die Glätte aus .... das Schnelle oder Scharfe ist gemeinsam den Wörtern mit .... *itz*, z. B. Blitz, Flitz (= Pfeil), Ritz, Schlitz, spitz, Witz, stibitzen..... In der Verbindung *spr* malt der Dauerlaut *s* die vorbereitende Bewegung, das kurz abbrechende *p* den Ausbruch, das fliefsende *r* die Fortdauer desselben, das Sichergiefsen, z. B. spritzen, sprühen, sprudeln..... Wo heftige Bewegung mit Gekrach ausgedrückt werden soll, ist *ru rü* oder *ur ür* beliebt, z. B. rutschen, rücken, stürzen, purzeln, Bruch..... Das *o* bezeichnet das Runde und das Schwarze..... Das *kn* im Anlaut drückt das Geschwollene, Knotige, Knorrige, auch in übertragener Bedeutung von Klängen oder aber das Nagende aus.....« Es unterliegt keinem Zweifel, dafs diese Untersuchungen, so interessant sie auch sind, wissenschaftlichen Wert nicht besitzen. Hier ist der Wunsch der Vater des Gedankens. Die strenge Wissenschaft der Etymologie und die Gesetze des Lautwandels zerstören oft unerbittlich die schönste Lautsymbolik.

[1]) Die Bezeichnung »Wurzel« im gewöhnlichen Sinne trifft hier natürlich nicht mehr zu. Man spricht von germanischen, indogermanischen, sanskritischen Wurzeln u. s. w. und versteht immer die letzten bedeutsamen Lautbestandteile der Wörter in der Sprache. *Von der Gabelentz* unterscheidet apriorische und aposteriorische Wurzeln. »Geht man nur bis auf die indogermanische Ursprache in dem Zustand vor ihrer Spaltung zurück, so kann nur von aposteriorischen Wurzeln die Rede sein. Meint man aber in noch fernere Tiefen, in die Geheimnisse der Ur-Ursprache schauen zu

natürlich nicht auf die Ansichten der Sprachgelehrten über Entstehung des Wortes eingehen und beschränken uns auf den Nachweis der Thatsache, dafs durch Schallnachahmung Wörter entstanden sind. Das sprechenlernende Kind giebt übrigens auch auf diese Weise z. B. den Haustieren den Namen, der nichts anders ist, als eine unwillkürliche Erzeugung durch Nachahmung.

Die Lautnachahmung hat man treffend mit der malerischen Darstellung verglichen. Wie das Farbenbild doch eigentlich eine Fläche mit bestimmten Umrissen ist, so giebt der Laut nur den Ton und Schall des Wesens; in beiden Fällen werden auch die nicht dargestellten Eigenschaften hinzugedacht. Alle anderen Arten der Wortschöpfung auf dieser Stufe verhalten sich zu der Schallnachahmung, wie *Lazarus*[1]) treffend ausführt, wie die verschiedenen Weisen der schwarzen und grauen bis zur blofsen Umrifszeichnung zur Farbenmalerei oder auch wie die symbolische zur porträtierenden Darstellung. In der Sprache tritt eine gewisse Symbolik auf; es werden infolge einer Ähnlichkeit der Wahrnehmungen verschiedener Sinne dementsprechende Eindrücke durch eine Art der Äufserung dargestellt. Ein in geschichtlicher Zeit nachweisbares Beispiel haben wir, um nur dieses anzuführen, in dem Worte hell, das noch im Mittelhochdeutschen nicht die Bedeutung des Glänzenden, sondern allein die des Tönenden hatte, vergl. ahd. *hëllen* mhd. *hellen* = ertönen; mhd. *hal* Schall, davon hallen; ferner die Wendung in hellen Haufen. Erst im späten Mittelalter wurde das Wort auch für die Gesichtsempfindungen gebraucht. Eine derartige gleichsam metaphorische Anwendung des vorhandenen Wortmaterials mufste, wie sie selbst nur durch die Arbeit der Seele möglich war, wiederum ein reicheres Seelen- und Sprachleben zur Folge haben.

---

können, so mag man versuchen, wie weit sich auf aposteriorischem Wege apriorische Wurzeln darstellen lassen.«

[1]) A. a. O. S. 131.

Die Schöpfung der Laute, der äufseren Sprachform, war auf dieser Stufe fast ausschliefslich (mit Ausnahme der zuletzt behandelten Erscheinung, die einen Übergang bildet) eine völlig unwillkürliche Erzeugung. Die Thätigkeit der Seele offenbart sich aber in der Umschliefsung der Laut- und der Sachanschauung, wenn letztere auch einen weit gröfseren Inhalt hat, ferner in der Erhebung des Lautes zum Zeichen. Die Auffassung der Seele ist eine durchaus subjektive, so dafs *bos βοῦς* Kuh nach dem Brüllen, dagegen *ταῦρος* und Stier nach der Stärke (vergl. sanskr. *sthura* »grofs, mächtig«) benannt wurde. Jedesmal aber wird das Wort zum Zeichen der ganzen Sache. »Diese durch die Sprache, die Namengebung, festgehaltene einseitige Beziehung der vielseitigen Sache zum Menschen nennen wir die innere Sprachform.«[1]) So ist es begreiflich, dafs die Sonne in der einen Sprache die Glänzende, in der andern der Erzeuger, der Mensch einmal der Sterbliche, ein andermal der Denkende genannt wird, je nachdem die eine oder die andere Seite in den Vordergrund trat.[2]) Es liegt auf der Hand, dafs hier keine einfache Perzeption mehr vorliegt. Die Seele bezieht das neue Merkmal auf eine schon fixierte Vorstellung. Der Mensch hatte z. B. das Sterben am Tiere schon wahrgenommen; er hatte es starr, empfindungslos und in allmähliche Zersetzung übergehend gesehen. Nun liegt sein lieber Genosse ebenso starr, kalt, regungs- und empfindungslos; er nennt ihn — den Sterblichen. Die neue Wahrnehmung wird durch den schon in der Seele vorhandenen Vorstellungs- und Lautinhalt apperzipiert. Die vorhandenen Wortwurzeln gestalten sich zu Stamm- und Sprofsformen. Erstere enthalten den ursprünglichen

---

[1]) *Lazarus* a. a. O. S. 138.

[2]) Man hat für Sonne in einer Sprache mehr als 10 Bezeichnungen gefunden. *Hammer* führt 5744 Wörter auf das Kamel bezüglich an. Nach *M. Müller* hat der Araber für Löwe 500 und für Schwert 1000 Bezeichnungen, und der Isländer kennt 120 Namen für Insel.

Sinn, die sog. Grundbedeutung, den Wurzelbegriff, woraus dann die Bedeutung der letzteren abgeleitet wird. So werden teils neu angeschaute Dinge mit einem Worte von derselben Wurzel belegt, mit deren Anschauung es Ähnlichkeit hat, teils werden die mehreren Dinge, Thätigkeiten und Eigenschaften, welche in einer Anschauung noch ungemischt zusammen waren, jedes besonders bezeichnet.[1]) Die Bildungsmittel waren innere Lautveränderungen oder äufsere Ableitungselemente. Von der allgemeinen Bedeutung des Schiebens wurden auf diese Weise gebildet: Schieber, Schaub (Strohbüschel), Schaufel, Schub, Schober, Schopf u. s. w. Dieser Stufe fällt die ungeheure Arbeit der Wortbildung zu, wodurch sich um das den Wurzelbegriff enthaltende Wort mehr oder weniger zahlreiche Wörter mit Bedeutungsverwandtschaft herumlegen. Man hat diese verwandten Wörter, denen sowohl in lautlicher als auch in logischer Hinsicht die Wurzelbedeutung, wenn auch in mannigfaltig modifizierter Weise zu Grunde liegt, treffend mit **Wortfamilie** bezeichnet.

Bei der Bildung des Wortes haben nicht immer alle Menschen dieselben persönlichen Beziehungen zu den Dingen. Die sprachliche Bezeichnung ist daher nicht überall gleich bestimmt. Dasselbe Wort, das, wie erwähnt wurde, meist ein einseitiger Ausdruck eines Merkmals ist, nimmt bei Menschen mit verschiedener Beschäftigung noch andere Merkmale auf; die innere Sprachform verändert sich, während die äufsere — wenn auch nicht stets — unverändert bleibt. Je eigenartiger die Beschäftigung eines Menschen, je mehr sie heraustritt aus dem Gesichtskreis der grofsen Menge, desto eigenartiger ist auch der Wortvorrat, über den er verfügt.[2]) Daher gestaltet sich die Sprache des Jägervolkes anders als die der Nomaden. Der Wortinhalt wird erweitert, auch oftmals verringert. Was früher eine Gattung bezeichnete,

---

[1]) *Lazarus* a. a. O. S. 140.

[2]) *Behaghel*, Die deutsche Sprache. Leipzig und Prag 1886. S. 63, 96—115.

kann später zum Namen für eine Art werden. Dieser Bedeutungswandel ist dadurch zu erklären, dafs das Wort ja nicht Träger einer Anschauung ist, dafs also ein absoluter Zusammenhang zwischen Wort und Anschauung nicht vorhanden ist. Das die Wortschöpfung hervorrufende Merkmal kann aus dem Bewufstsein schwinden, neue Merkmale können hinzutreten, die beim Sprechen mit verstanden werden. Erst durch den Gebrauch, d. i. das Gesprochen- und Verstandenwerden, durch ein stillschweigendes, später durch das Herkommen geheiligtes Einverständnis zwischen Sprecher und Hörer gelangt das Wort zu seinem Inhalt.[1])

Der Bedeutungswandel, der in psychologischer Sprache eine Veränderung der ursprünglichen Verbindung von Laut und Vorstellung ist, indem eine andere Vorstellung an Stelle der verdrängten tritt, wurde von grofser Bedeutung bei der Übertragung auf die übersinnlichen geistigen Dinge durch Analogie und Symbolik. Wir begegnen hier der Bildung der Abstrakten und der Bilder. Mit dem Erstarken des inneren geistigen Lebens schlossen sich Gebiete auf, die der direkten Anschauung nicht zugänglich waren und daher mit der vorhandenen Sprache nicht sofort zu bezeichnen waren. »Was von den Eigenschaften der Aufsendinge auf die Sinne, auf Gemüt und Denken mit besonderer Stärke wirkte, das wurde in einem sprachgeformten Merkmale herausgegriffen und wie in einem Bilde vor die anschauende Seele gestellt. So erscheint die Natur dem naiven Sinn wie eine Versammlung belebter Gestalten: alles singt und klingt und greift in ewig wechselnder und stets wirkender Thätigkeit in das Leben der Menschen ein. Aber auch das, was er nicht mit den Sinnen erfafst, was aber doch kräftig in seinem innern Bewufstsein lebt, auch das zieht er aus der Höhe des Denkens gleichsam zu sich herab und ver-

[1]) Vergl. *Blumschein*, Streifzüge durch unsere Muttersprache. Köln. S. 1.

wandelt es in ein anschauliches Bild. So wurzelt die ganze Menge des sprachgestalteten Stoffes und nicht zum wenigsten die Gesamtheit der abstrakten Begriffe in der sinnlichen Auffassung der ursprünglichen Sprachschöpfer.«[1]) Als interessantes Beispiel mag hier das Wort Kummer angeführt werden, das erst in geschichtlicher Zeit zum Abstraktum geworden ist. Das Wort findet sich noch heute im Siegerland, Wittgensteinischen, in Hessen-Nassau, vielleicht in ganz Mitteldeutschland in der sinnlichen Bedeutung von Schutt, Geröll. Auch aus dem altnord. *kumbl kuml* »Grabhügel« ist zu schliefsen, dafs die älteste Bedeutung die einer Anschüttung gewesen ist. In der Rechtssprache gewann das Wort, das übrigens auch in die romanische Sprache überging, eine abstrakte Bedeutung im Sinne des Hemmens durch Verhaft und Beschlagnahme (vergl. *die güter mit kummer beschlagen, kummer darauf legen*). Die Beschlagnahme eines Gutes wurde nämlich vom Gerichtsherrn dadurch vollzogen, dafs er es mit Kummer belegte. So hatte also ein solches Gut Kummer zu tragen. Leicht begreiflich ist, dafs dieser Kummer ein Kummer des Eigentümers wird, und so gewinnt das Wort den Sinn von Belastung, Bedrängnis, äufserer Not. Frühzeitig aber, schon im 12. Jahrhundert, erscheint das Wort, in seinem Wesen verinnert, als Ausdruck des Seelenschmerzes, der Gemütstraurigkeit, z. B. *kumber tragen, bî sîme herzen kumber lac, mit kumber geladen sîn.*[2]) Das Wort, das anfänglich also nur in sinnlicher Bedeutung gebraucht wurde, mufste dazu dienen, auf einen rein geistigen Vorgang, der mit dem sinnlichen eine gewisse Ähnlichkeit hatte, übertragen zu werden.

Die Bedeutungsübertragung, die sprachliche Metapher, wird von *Max Müller* einer der mächtigsten

---

[1]) *Ohlert*, Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts. Hannover 1893. S. 120.

[2]) Vergl. dazu *Blumschein* a. a. O. S. 23—25.

Tragpfeiler in dem Gebäude der menschlichen Sprache genannt. Wenn der denkende Mensch in seiner Spracharmut den abstrakten Begriff durch sinnliche Bezeichnungen darstellte, so fand er eben im Sinnlichen ein Abbild der in ihm lebenden geistigen Vorgänge. Die **Bilder** knüpfen an Allbekanntes an, ziehen das Abstrakte in die Sinnlichkeit herüber und machen es handgreiflich, anschaulich.[1]) So wurde die Jugend als Morgen des Lebens bezeichnet. Die Ähnlichkeit in dem Verhältnis der Jugend zum Leben und dem des Morgens zum Tage kam einem phantasiereichen Kopfe zum Bewufstsein, und das Bild entstand. Ähnlich erzählt *Eberhard*[2]) von seinem Kinde, das in der Erinnerung an die Wärme des Sommers von der heifsen Suppe sagte: Die Suppe hat so viel Sommer. Die Vorstellung der heifsen Suppe reproduziert das Wort Sommer, dessen Bedeutung verwandt ist, das dann als Bild übertragen wird. Die Seele thut dies infolge von Spracharmut oder der Sucht, »den einförmigen Gang der Sprache durch gleichsam abspringende Reproduktionen zu beleben und aufzufrischen.«[3]) Gerade darin liegt der Reiz des Bildes oder Tropus.

Mit der zunehmenden Geistesentwickelung reicht der Sprachschatz nicht mehr aus. Der konkrete Sprachschatz wurde durch das Mittel der Bedeutungsübertragung auf das geistige Gebiet angewandt und damit das Abstraktum geschaffen, das also weiter nichts als ein Bild ist. Diese gleichsam neue Sprachschöpfung zeugt von einer grofsen poetischen Gestaltungskraft unserer Vorfahren, die in den Abstrakten einen Bilderreichtum aufgespeichert haben, den wir nicht leicht völlig genug schätzen lernen. Man hat unsere Sprache mit einem Bildersaal verglichen,

---

[1]) *Hähnel* und *Patzig*, Zur Wortbildung und Wortbedeutung. Leipzig 1898. S. 26.

[2]) *Eberhard*, Poesie in der Volksschule. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. 3. Reihe. S. 2.

[3]) *Volkmann* a. a. O. S. 440.

in dem zwar schon manches Bild schwarz geworden, wie dieses Schicksal die meisten Abstrakten getroffen hat, weil sie durch häufigen Gebrauch den früheren Glanz verloren haben; aber dennoch treffen wir eine Menge farbenreicher Bilder in den verschiedensten Schattierungen an. Am abgeblafstesten sind die Bezeichnungen der geistigen Erscheinungen und Vorgänge, z. B. begreifen, einsehen, erfahren, erinnern, lehren, Angst, bange u. s. w.

Eine Menge geistiger Thätigkeiten ist häufig mit einer körperlichen Bewegung verbunden. Was lag der Sprache näher, als die Bezeichnung für letztere auf die Seelenthätigkeit zu übertragen? Der Neugierige macht einen langen Hals, um dem Gegenstand gleichsam näher zu kommen und gut und genau sehen oder hören zu können; der Dieb macht lange Finger; der Aufmerksame spitzt die Ohren, thut die Augen auf u. s. w. Aber auch die ganze Aufsenwelt bringt der Mensch auf diese Weise mit seinem Seelenleben in Verbindung, so dafs die Sprache zum Spiegel des Lebens wird. Sie wird daher immer ein Zeuge von der Entwickelung des inneren Lebens sein und sich daher auch stets verändern. Besonders gilt dies vom Bilderschmuck, der dem Empfinden und Erfahren, dem Meinen und Streben des Volkes entspricht. »Wenn längst der Mensch, der flüchtige Sohn der Stunde, zu Grabe getragen und sein Leib zerfallen ist, redet das Wort noch zu seinen späten Enkeln als ein lebendiger Verkündiger von des Ahnen Glauben und Sitte, von seiner harten Arbeit und seinem heiteren Spiele.«[1]) So schliefst das Wort oder die Wortverbindung oft ein ganzes Stück Kulturgeschichte ein. Besonders mufsten die religiösen Anschauungen als die lebendigsten und am tiefsten gewurzelten dem Sprachbilde in hervorragendem Mafse dienen; ich erinnere an »den Lebensfaden abschneiden, es hinter den Ohren haben, den Schalk im Nacken haben, einen andern Menschen anziehen«, ferner an alle auf den

---

[1]) *Blumschein* a. a. O. S. 140.

Teufel bezüglichen Redensarten. Auch das Gerichtswesen, die Jagd, das Ritterwesen, das Spiel, das Trinken u. s. w. haben in mancherlei Redewendungen der Sprache ihr Gepräge aufgedrückt, das heute noch mehr oder weniger deutlich ist. Leider aber verblafst der Bilderreichtum in unserer die abstrakte Erkenntnis bevorzugenden Zeit. Die lebendige konkrete Sprachauffassung wird abgeschwächt und das früher sinnlich gedachte Wort »zur Verkehrsmünze herabgewürdigt«. Das Bewufstsein für die Bildlichkeit der Sprache verschwindet.

Es ist hier noch zu erwähnen, dafs bei der Namengebung sowohl als auch bei der Bedeutungsübertragung, die beide ja subjektive Färbung tragen, dieselbe Sache von verschiedenen Individuen von verschiedenem Standpunkte aus bezeichnet werden konnte. So benannte der eine das Tier *equus caballus* mit Pferd, indem er darauf sah, dafs es den Wagen zog (vergl. *veredus* mit lat. *veho* fahre und gall. *reda* Wagen), ein anderer zog die Eigenschaft des schnellen Laufens in Betracht und nannte das Tier Rofs,[1]) ein dritter zog die Bezeichnung Gaul (das männliche Tier) vor. Alle diese Benennungen hatten ihre Berechtigung, und doch konnten sie nicht gleichberechtigt neben einander bestehen bleiben. Daher wählte man eines der Wörter zur Bezeichnung der Gattung, während die anderen gleichsam zu Klassenbegriffen wurden. So wurden sie zu bedeutungsverwandten oder **synonymen** Wörtern. In ähnlicher Weise entstanden Synonyme durch Bedeutungsübertragung. Eine unerwartete, bedrohende Erscheinung hatte auf den ahnungslosen Menschen die Wirkung des Erschreckens, die durch plötzliches Aufspringen von dem Sitz in die Erscheinung trat. Der geistige Vorgang wurde nach der sichtbaren Bewegung benannt. Der eine übertrug einfach das zunächst liegende Wort schrecken ahd. *screcchan* »auffahren, in die Höhe

[1]) Andere leiten Rofs von der Wurzel *hruth* »schmücken«, wozu auch rüsten gehört, so dafs Rofs als das Geschmückte gelten müfste.

springen«, das sich in unser Heuschrecke d. i. Heuspringer (mundartlich Heuhüpfer) hinübergerettet hat. Der andere ging von sitzen aus, das neben der Bedeutung des Gegensatzes von stehen auch die des Innehabens, des Eigentums hatte (vergl. besitzen). Da nun das Erschrecken nicht nur das Aufspringen von dem ruhigen Sitze, sondern auch den Verlust des Besitzes der ruhigen Besinnung, das Aufser-Fassung-sein zur Folge hatte, so wurde es sehr treffend mit entsetzen bezeichnet. Es lag nahe, dafs dieses Wort zur Bezeichnung der stärkeren Gemütsbewegung gebraucht wurde. Diese Beispiele mögen zur Illustrierung der Thatsache genügen, dafs die Bedeutung solcher Wörter durch besondere Anwendung und vielfach noch durch Umformung des ersten Inhalts entstand. Der Bedeutungsunterschied ist immer so grofs, dafs sie sich niemals decken oder dafs man das eine für das andere Wort setzen kann. Den Luxus zweier oder mehrerer Bezeichnungen für einen Gegenstand oder Vorgang erlaubt sich die Sprache nicht. Der Gebrauch derartiger Wörter setzt natürlich voraus, dafs der Redende und der Hörende ganz denselben Inhalt mit demselben Worte verbinden.

Diese Voraussetzung mufs überhaupt die erste Bedingung für die Verständigung durch die Sprache sein; sonst wird der Zweck der Sprache, ein Mittel des geistigen Verkehrs, eine Brücke zu sein, auf der der Mensch zum Menschen kommt, nicht erreicht. Das Wort allein ist gar nicht im stande, das gegenseitige Verstehen zweier Sprechenden zu vermitteln, sondern ein Verstehen erfolgt erst, wenn beide Sprechenden beim Gebrauch des Wortes dasselbe Merkmal, welches das Wort neben vielen anderen vertritt, im Sinne haben. Alles Verständnis zwischen verschiedenen Personen beruht auf der Analogie des eigenen und fremden Seelenlebens, auf der Übereinstimmung in ihrem psychischen Verhalten.[1]) Diese

[1]) Vergl. *Paul*, Prinzipien der Sprachgeschichte. Halle. S. 69 u. f., und *Marty*, Über den Ursprung der Sprache. Würzburg. S. 69.

Übereinstimmung nimmt aber mit der Gefahr, dafs die Sprache immer mehr abstrakt wird und die Synonymen nicht strenge unterschieden werden, stetig ab. Menschen von verschiedenem Bildungsgrade verstehen einander oft nicht, wie es wünschenswert wäre. Darauf beruhen nach des alten Wandsbecker Boten Ausspruch Mifsverständnisse aller Art und Wortstreitigkeiten, »die giftigsten Zwiste von allen.« Der Gedankeninhalt der Rede verliert an Klarheit und damit auch an Wahrheit; denn »wo die Klarheit nicht die Hauptsache ist, da wird die Wahrheit der Rede wenigstens nicht gepflegt, vielleicht ist sie sogar gefährdet.« [2])

Welche Aufgabe hat sich nach diesen Untersuchungen der deutsche Sprachunterricht zu stellen?

Um es gleich am Anfang zu sagen: Der deutsche Sprachunterricht hat mehr als bisher das Sprachverständnis zu fördern. Wie lernt das Kind aber die Sprache verstehen? Jedenfalls niemals durch blofses Hören und Nachsprechen, also durch blofse Mitteilung. Vielmehr mufs auch das Kind dieselben Stufen durchlaufen, die wir bei der Sprachschöpfung kennen lernten. Das erste Sprechen, auch die Nachahmung der vorgesprochenen Laute, zum Teil auch das Nachsprechen von Wörtern ist eine Reflexbewegung. Von Verständnis kann vielfach keine Rede sein. Das Kind will viel sprechen; dabei unterliegt es aber der Gefahr, mit leeren Worthülsen zu spielen, die Worte also ohne Denkinhalt zu gebrauchen. Glücklicherweise liegt der Trieb in der menschlichen Seele, die erworbenen Anschauungen auch sprachlich auszudrücken, so dafs mit der Bereicherung des Seelenlebens auch die Sprache gewinnen mufs. Das entspricht der namenschaffenden Stufe. Wie das Kind die Anschau-

---

Es zeugt von mangelnder psychologischer Einsicht, wenn *Kehr* (Praxis der Volksschule. 9. Aufl. S. 155) der Sprache die Macht zuschreibt, »Anschauungen des Sprechenden auf den Hörenden mit der vollen Kraft des sinnlichen Eindrucks zu übertragen.«

[2]) *Dörpfeld*, Gesammelte Schriften. II., 1. S. 44.

ungen von den Dingen selbst erwirbt — das Sehen und Hören, Tasten und Schmecken kann dem Kinde nicht gelehrt werden — so mufs es auch die Verknüpfung der Anschauung des Dinges und der Aussprache des Lautes von selbst lernen.[1]) Dies kann man unterstützend veranlassen durch Vorsprechen und Hinzeigen auf den Gegenstand, aber auch nur veranlassen. Das ist nichts anders, als was *Dörpfeld* Sachunterricht nennt. Von dem vom Kinde entgegengebrachten Interesse, seiner eigenen Entschliefsung hängt es ab, wie viel diese Veranlassungen helfen; denn nur wenn Interesse vorhanden ist, fragt das Kind: Was ist das? Mit der Anschauung von der Sache geht die Sprache Hand in Hand, wie umgekehrt kein Sprachverständnis bestehen kann ohne Sachverständnis. Diese Wahrheit hatte schon *Comenius* jenem Zeitalter des Verbalismus entgegengehalten, und noch in unserer Zeit mufste *Dörpfeld* mit der Forderung auftreten: »Die Sprachbildung mufs ihrem Kern nach mit dem Sachunterricht erworben werden. Die Hauptnährquellen der Sprachbildung liegen im sachlichen Wissensstoffe; denn die Sprache ist eine Verleiblichung der Gedanken, deren Inhalt von einem Wissensstoffe stammt. Völlig getrennt vom Wissensstoffe, wird das Wort zum Leichnam.«[2])

Wie erinnerlich ist, haftet dem Sprachinhalt jedes Wortes eine subjektive Färbung an; die innere Sprachform ist nicht bei allen Redenden identisch. Der Sachunterricht kann dieser Ungleichheit zwar leicht vorbeugen bei konkreten Gegenständen, deren Inhalt also ein anschaubarer ist. Schon vorsichtiger mufs er verfahren bei Wörtern, die innere Anschauungen bezeichnen, d. h. »einerseits Anschauungen, welche Beziehungen enthalten, die in uns zwischen den Gegenständen der sinnlichen Wahrnehmung stattfinden und selbst niemals Gegenstand der sinnlichen Empfindungen sein können, also Beziehungen

[1]) *Lazarus* a. a. O. S. 173.

[2]) *Dörpfeld* a. a. O. II., 1. S. 29; IV., 1. S. 126.

der Zeit überhaupt, dann des Ganzen zu den Teilen, der Ursache, des Zwecks u. s. w.«[1]) Das Kind mufs den durch derartige Wörter ausgedrückten Gedanken erst wieder zu denken angeleitet werden im Sachunterricht. Mit der erfolgten Apperzeption greift es nach dem sprachlichen Ausdruck, der als neuer Gewinn dem schon vorher eroberten Sprach- und Geistesgebiet eingereiht wird.

Schwierig wird die Sprachaneignung auf der nächsten Stufe. Die Beziehung des Inhalts zum Wort soll eine bewufste sein. Wie die neue Anschauung auf eine ältere ähnliche bezogen wird, so auch mufs die Seele das neue Wort zu dem älteren »Wurzelwort«, von dem es gebildet wurde, mit Bewufstsein in ein Verhältnis bringen. Es kommt die Einsicht zu stande, dafs Schneide, Schneider, Schnitt aus dem Thätigkeitswort schneiden gebildet wurde. Das Kind kommt zwar von selbst dazu, sich in derartigen Bildungen zu versuchen, wenn sie gleich oft als inkorrekt verlacht werden. Mein Töchterchen bildete von Schere das Verbum scheren (»ich will auch mal scheren«), und davon wieder Scherer (»Mutter, jetzt bin ich auch ein Scherer«). *Preyer* erzählt von seinem Kinde, dafs es das Zeitwort messen für »mit dem Messer schneiden«, schiffern für »das Schiff bewegen, rudern« brauchte.[2]) Die Wortbildung durch Bildungsmittel, z. B. Vor- und Nachsilben, Analogieen u. s. w., wird mit viel Vergnügen geübt. Bei der meist nur dunkeln Ahnung der Bedeutung dieser Bildungssilben laufen selbst noch 10—12jährigen Kindern Fehler unter; jedoch ist ein ganz ernsthaftes Streben vorhanden, zum wahrhaft bedeutsamen Laut zurückzukehren.

Dieses Streben oder vielmehr Bedürfnis, das Wort an eine Anschauung anzuknüpfen, macht sich bei allen unverstandenen, besonders den abstrakten Wörtern geltend. So wird der Walfisch zum Waldfisch, die Versuchung zum Besuch, Wonne ganz zur Wonnegans (mit An-

[1]) *Lazarus* a. a. O. S. 177.

[2]) *Preyer*, Die Seele des Kindes. S. 301.

lehnung an Gans). Rein abstrakte Wörter bleiben, weil sie so leicht nicht auf eine Anschauung führen, meist ganz ohne Inhalt. Im besten Falle erwirbt das Kind durch öfteres Anwenden eine dunkle Ahnung von der Wortbedeutung, wenn nicht der Sachunterricht geschichtliche und selbsterfahrene Exempel aus dem Menschenleben dienstbar macht, worin das, was gemerkt werden soll, deutlich in die Erscheinung tritt.[1])

Und doch ist in den meisten Fällen damit nicht genug gethan. Der Mensch hat das Bedürfnis, zu wissen, warum das Wort gerade so lautet; er will den anschaulichen Hintergrund haben. Findet er ihn nicht, so sucht er einen. »Mir ist es selten genug,« sagt *Lessing* in den antiquarischen Briefen, »daſs ich ein Ding kenne und weiſs, wie dieses Ding heiſst; ich möchte sehr oft auch wissen, warum dieses Ding so heiſst und nicht anders. Es ist nicht so ganz ohne Grund, daſs oft, wer das Wort nur recht versteht, die Sache schon mehr als halb kennt.« Wie *Lazarus* erzählt, beantworteten Kinder die Frage, warum die Stadt Thorn gerade diesen Namen habe, mit der Erklärung: Weil von dort die Thorner Lebkuchen kommen. Es ist eben nicht genug, daſs die Wörter, besonders die Abstrakta, durch Sachunterricht einen Inhalt gewinnen, sondern sie müssen durch die vermittelte Beziehung auf die Anschauungswörter, von denen sie abgeleitet werden, an Anschaulichkeit gewinnen.[2]) Diesem Streben nach Veranschaulichung verdanken auch viele Wörter, deren ursprüngliche Bedeutung nicht mehr allgemein bekannt war, einen auf konkreter Basis beruhenden Zusatz, z. B. Windhund, Lindwurm, Tragbahre u. a.[3])

---

[1]) *Dörpfeld* a. a. O. I., 2. S. 19.

[2]) *Lazarus* a. a. O. S. 196.

[3]) Auch die Volksetymologie ist so zu erklären. Der Mensch gebraucht das Wort eben niemals als leeren Schall; er muſs sich etwas darunter denken. Kann er das nicht, so legt er eine Anschauung unter, die durch ein ähnliches oder gleichklingendes Wort mit bekannter Bedeutung bezeichnet wird, z. B. Sinflut und Sündflut.

Was von den Abstrakten gilt, trifft ebenfalls bei dem Bilderschmuck der Rede zu. Selbst ein guter Sachunterricht, der die Bedeutung des Bildes oder der Redensart erklärend ins rechte Licht stellt, also für den wirklichen Denkinhalt, wie er dem heutigen Sprachgebrauch gemäfs ist, Sorge trägt, bietet nicht unter allen Umständen die Garantie, dafs die Auffassung der Redewendung und ihre Association mit den Dingen, sogar beides fehlerlos bleibe. »Die junge Seele, ja die Seele überhaupt verlangt und dürstet nach dem (wirklichen) reichen, anziehenden Hintergrunde. Von jeder Redensart, auch wenn sie für den Gebraucher längst ihren vollen Sinn verloren hat, erhält sich doch der ursprüngliche Punkt, um den sich's dabei handelt und aus dem sie entsprungen ist, der Kern des Sinnes gleichsam rein und richtig, nur dafs er in andere Verhältnisse wächst.« [1]) Daher genügt der eigentliche Sachunterricht nicht; vielmehr bedarf er einer Stütze, die durch sprachliche Belehrungen in den ursprünglichen Sinn des Wortes einführt, die das Kind befähigt, das abstrakte Wort oder die Redensart in eben derselben Weise selbstthätig zu erschaffen, wie einst das Volk, entsprechend dem *J. Grimm*schen Worte: »Die Worterklärung, wenn sie gedeihen soll, mufs immer den sinnlichen Grund ermitteln und entfalten.« Diese Stütze bietet sich in der Onomatik.

Wenn wir jetzt erst den Namen Onomatik geben, so ist die Sache selbst doch schon längere Zeit behandelt und das Verhältnis derselben zu dem eigentlichen Sachunterricht dargelegt worden. Während dieser den Denkinhalt des Wortes aus den verschiedenen Wissensgebieten holt, also die »reiche Nährquelle des Sprachinhalts« ist, will jene durch sprach(wissenschaft)liche Mittel reinigen und klären, dafs die Fluten des Sprachstromes in der Kindesseele ungetrübt bleiben; sie will neue Bächlein

---

[1]) *Hildebrand*, Vom deutschen Sprachunterricht. Leipzig 1890. S. 115.

hinzuführen, dafs sie sich vertiefen können. Wo der Sachunterricht oft schwierige Denkprozesse zumutet, kann die Onomatik den sinnlichen Hintergrund des den Begriff bezeichnenden Wortes bieten und also jene vollziehen helfen.

Sehen wir nun die Onomatik von der sprachwissenschaftlichen Seite an. Das Wort ist vom griechischen *ὄνομα* »Name, Wort« gebildet, mit dem sowohl das lateinische Wort *nomen*, als auch das deutsche »Name« gleichbedeutend und urverwandt ist. In der Wissenschaft hat der Terminus »Onomatik« wenig Anklang gefunden. Auch in der Methodik des deutschen Sprachunterrichts tritt er selten auf. *Mager*, der als Vertreter der Onomatik *Sokrates*, *Pestalozzi*, *Lang*, *Kellner* und andere nennt,[1]) führte den Namen zum erstenmal auf und nennt als Inhalt der Onomatik: »Ur- und abgeleitete Bedeutungen, Tropen, Synonymen, Phrasen u. s. w.« *Dörpfeld* erst hat der Onomatik zu ihrem rechten Platz im deutschen Sprachunterricht verholfen. Nach ihm ist sie die Lehre von den Wortfamilien, Synonymen und Tropen. Wir begegnen hier denselben Gebieten, die wir schon oben in der sprachgeschichtlichen und psychologischen Untersuchung fanden. Die grundlegende Wissenschaft für die Onomatik ist die Etymologie, die Wissenschaft von *ἔτυμον* dem Wahren, Echten, Gewissen, d. h. von der wahren Bedeutung des Wortes. Sie führt das Wort auf seinen Ursprung zurück, zeigt uns seine geschichtliche Entfaltung, die mannigfaltigen Wandlungen und die Gesetze, nach denen diese Wandlungen erfolgt sind. Sie versucht bis zu dem Born vorzudringen, aus dem das Leben der Sprache hervorquillt, indem sie die Grundbedeutung der Lautgruppen, welche als die Wurzeln der Wörter erscheinen, erforscht.[2]) Sie sucht den Wurzelbegriff aller stammverwandten Wörter auf und weist jedem

---

[1]) Vergl. hierzu den Artikel Onomatik in *Reins* Encyklopäd. Handbuch V., S. 125 u. f. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.

[2]) *Duden*, Etymologie der neuhochdeutschen Sprache. München. S. 1.

Wort seinen Platz in der Familie zu, indem sie nachweist, inwieweit die ursprüngliche Bedeutung bei allen abgeleiteten Wörtern durchscheint. Dabei hat sie manche, oft sehr versteckte Mittelglieder, besonders auch die Bedeutung der Ableitungen zu erforschen und daneben die Lautverhältnisse der einzelnen Wörter zu prüfen. So gelangt sie zur Entwickelung der Bedeutungen und der Lautverhältnisse einer **Wortfamilie** und jedes einzelnen Wortes in ihr. Beides ist nicht von einander zu trennen; denn gleichwie Lautgleichheit oder -Ähnlichkeit noch lange nicht eine Verwandtschaft verbürgen (vergl. laute und Laute mhd. *lûte* provenz. *leut* span. *laud* aus arab. *al-ûd* »hölzernes Tongerät«; zwerch und Zwerg), so auch nicht die Ähnlichkeit der Bedeutung zweier Wörter. Die Etymologie hat mithin eine phonetische und eine logische Seite; sie betrachtet die Wortfamilien gleichsam von der leiblichen und von der geistigen Seite.

Hinsichtlich der Lautverhältnisse unterscheidet die Etymologie eine innere und äufsere Wortbildung aus der Wurzel. Die erstere erfolgt durch lautgesetzliche Veränderungen, denen sowohl die Vokale als auch die Konsonanten unterliegen, und zwar erstere durch Ablaut, Brechung, Umlaut u. a. und letztere durch Lautverschiebung, Angleichung u. a. Die äufsere Wortbildung erfolgt durch vokalische und konsonantische Ableitungselemente und Zusammensetzungen.

Die logische Seite der Etymologie geht von der sinnlichen Grundbedeutung aus und benutzt diesen Schlüssel, um die Bedeutung und innere Verwandtschaft aller der einen Wurzel entsprossenen Wörter zu erschliefsen. So werden die Wörter Vorfahr, Gefährte, Fähre, Ferge, Furt, Hoffart, erfahren u. s. w. in ihrer Bedeutung und Verwandtschaft klar, wenn man die Grundbedeutung der Wurzel von dem Verbum fahren, die »fortbewegen« ist, erkannt hat.

Mit der Entdeckung der sinnlichen Grundbedeutung giebt uns die Etymologie die Möglichkeit, sinnverwandte

Wörter mit einander zu vergleichen und ihre Bedeutungen von einander abzugrenzen; »denn die Bedeutung aller verwandten Wörter kann nur eine Umformung der ursprünglichen Bedeutung sein, hervorgegangen aus einer besonderen Anwendung des betreffenden Wortes.« [1]) Die Bedeutungsunterschiede auf das Genaueste zu bestimmen, ist die Aufgabe der **Synonymik**, deren Grundlage immer die Etymologie sein mufs.

Es liegt auf der Hand, dafs die Etymologie, indem sie den sinnlichen Hintergrund der Wörter aufdeckt, die Pracht des Bilderschmucks und die dichterische Schönheit des Wortes ins rechte Licht stellt. Sie bringt uns diese »versteinerte Poesie« zum Bewufstsein; sie öffnet das Auge, dafs wir in den tiefen Schacht hineinblicken und das Gold und Edelgestein mit Staunen und Bewunderung betrachten. In den Bildergehalt der Sprache einzuführen, ist Aufgabe der **Tropik**, d. i. die Lehre von den Tropen oder Bildern.

Wir sehen also, dafs es auch sprachwissenschaftlich gerechtfertigt ist, mit *Dörpfeld* die Onomatik zu definieren als die Lehre von den Wortfamilien, Synonymen und Tropen. Grundlegende Wissenschaft ist die Etymologie; Hilfe leisten Phonetik, Kulturgeschichte u. a. Die Aufgabe der Onomatik mufs sich also darauf erstrecken, das Wort in seine Familie einzureihen, die Grundbedeutung des Wurzelwortes zu ermitteln, es auf seine eigene Bedeutung und seinen Bildergehalt anzusehen und von bedeutungsverwandten Wörtern zu unterscheiden.

Wie kann die Onomatik in der Volksschule dieser Aufgabe gerecht werden? Dafs die Aufgabe gelöst werden mufs, ist nachzuweisen versucht worden; dafs dies aber mit den Hilfsmitteln der Wissenschaft nicht erreicht werden kann, bedarf weiteres Nachweises nicht. Doch davon weiter unten.

---

[1]) *Wilke*, Deutsche Wortkunde. Leipzig 1893. S. 145.

Die Onomatik soll eine Stütze des Sachunterrichts sein und diesen stets begleiten. Damit ist schon gesagt, dafs sie auf allen Stufen des Unterrichts aufzutreten hat, dafs die onomatische Behandlung also an den Wissensstoff gebunden ist. Sie ist daher eine beiläufige, gelegentliche. Sie verhilft zur Vollziehung der Apperzeption und mufs angewandt werden, wenn die apperzipierenden Vorstellungen mitten im Bewufstsein stehen.

Schon auf der Unterstufe wird die Onomatik nutzbar gemacht. Das etymologische Anschauungsmittel besteht hier darin, manche den Kindern noch unbekannte und ungeläufige Ausdrücke auf bekanntere und einfachere Grundformen zurückzuführen, die der Lehrer geschickt zu verwenden suchen mufs.[1]) In der Lektion vom Messer sind auf diese Weise verschiedene Stammformen aus ihren sprachlichen Grundformen entwickelt. Z. B. der Lehrer ergreift ein Messer und fragt: Wie können wir den Teil des Messers nennen, an dem ich es soeben griff? (Der Griff.) Und wie den Teil, der klingt? (Die Klinge.) Wie diese Kante, die sehr scharf ist? (Die Schärfe — ist heute noch volkstümlicher Ausdruck, vergl. dazu 1. Mose 34, 26; Luk. 21, 24.) u. s. w. In solcher Arbeit liegt ein um so gröfserer Wert, als wir damit den Spuren der natürlichen Sprachentwickelung nachgehen. Diese frühzeitige und fortwährende Übung, die Ableitungen und Stammformen auf die Grundformen zurückzuführen, ist von unendlicher Wichtigkeit. Damit mutet man dem kleinen Volk nicht zu viel zu; tauchen doch schon frühzeitig Fragen auf wie diese: Warum heifst das denn so? Warum sagt man so und so? Das Kind hat, wie *von der Gabelentz* richtig sagt, ein »etymologisches Bedürfnis«, dem der Unterricht frühzeitig Rechnung tragen mufs. Gelegentliche leichte Fragen über den Ursprung von durchsichtigen Wortbildungen wie Bäcker, Arbeiter, Lehrer u. s. f. müssen häufig auf-

---

[1]) *Jütting* und *Weber*, Anschauungsunterricht und Heimatkunde.

treten. »Dafs das Dach so heifst, weil es das Haus bedeckt, der Schlüssel, weil er zum Schliefsen dient, das Fafs, weil es etwas in sich fassen soll u. s. w. versteht auch schon der Schüler auf den unteren Stufen.« [1]) Grofse Freude bereitet es den Kleinen, wenn sie z. B. die Bedeutung der Endsilben chen und lein als Verkleinerungssilben erkennen, wenn sie einsehen und aussprechen, was ihnen ja schon bekannt war, dafs Häuschen ein kleines Haus, dafs Büchlein ein kleines Buch ist, dafs die Mutter den Fritz, wenn sie recht zärtlich ist, Fritzchen nennt, während dieser zur Mutter »mein liebes Mütterlein« sagt. [2])

Auch an den Synonymen und Bildern darf der Lehrer auf dieser Stufe nicht achtlos vorübergehen. Es bereitet nicht viel Schwierigkeit, die Ähnlichkeiten aufzusuchen, welche das Bild veranlafsten. Gerade das Kind sieht ja am liebsten alles mit dichterischen Augen an. *Lange* erzählt, [3]) dafs bei einer Lektion mit den Kindern des ersten Schuljahres über die Sonne der Unterricht ohne rechtes Interesse blieb, bis endlich die Bemerkung fiel: »Die Sonne ist dem lieben Gott seine Lampe;« das neue Leben zeigte, wie sehr das Bild gewirkt hatte.

Auf der Mittelstufe wird das Zurückführen auf die Grundformen fleifsig weiter geübt. Binde wird als ein Band erklärt, das zum Binden dient; auch der Bindfaden wird zum Binden gebraucht; ein Bund Reisig ist zusammengebundenes Holz; ein Bündel ist ein kleines Bund. Es liegt nahe, dafs diese Wörter zusammengestellt werden, so dafs eine kleine Wortfamilie entsteht. Auch darf jetzt verlangt werden, dafs die Kinder die Bedeutung einzelner Vor- und Nachsilben gewinnen. Wenn z. B.

---

[1]) *Hähnel* und *Patzig* a. a. O. S. 26.

[2]) Dabei gewinnt der Schüler nebenbei auch die Einsicht, dafs *a* zu *ä*, *u* zu *ü*, *au* zu *äu* umlautet, ein wichtiger Gewinn für die Orthographie, wie ja die Onomatik überhaupt der Rechtschreibung vielfach zum Segen wird.

[3]) *Lange*, Über Apperzeption. 3. Aufl. S. 51.

der Sachunterricht zur Einsicht geführt hat, dafs man unter Gebirge mehrere Berge versteht, so kann durch Vergleichung mit Gewölk (= viele Wolken), Gefieder (= viele Federn), Gebälk (= viele Balken) u. a. die Regel gefunden werden, dafs durch die Vorsilbe ge- oftmals ein Sammelwort gebildet wird. Es ist aufser Frage, dafs eine derartige Behandlung auf dieser Stufe von lebhaftem Interesse begleitet ist. Will man indes von der Gewinnung eines Sprachgesetzes absehen, so ist dagegen nichts einzuwenden; indes mufs die Absicht immer obwalten, für die Einsicht in die Bedeutung der Ableitungssilben vorzubereiten.

Für die Behandlung der Synonymen auf der Mittelstufe mag ein Beispiel aus meiner Praxis reden. Es wurde die Geschichte »der zwölfjährige Jesus im Tempel« behandelt. In der Lehrstunde war von mir gesagt worden: Und da sie (Maria und Joseph) ihn sahen, erschraken sie, während das Historienbuch dafür den Ausdruck »entsetzten sie sich« hatte. Ich mufste mich zu einer Erklärung verstehen, die ich ursprünglich vermeiden wollte. Aber wie sollte ich dies anfangen? Ein Wort einfach für ein anderes setzen, halte ich trotz der Empfehlung *Dörpfelds*[1]) für wenig erfolgreich, weil die Verknüpfung rein mechanisch ist. Ich griff zu folgendem Mittel. Ich liefs das Wort entsetzen auf setzen zurückführen, setzte mich sodann auf meinen Stuhl und liefs noch besonders aussagen, dafs ich mich gesetzt habe. Darnach fuhr ich fort: Wenn ich hier still sitze und es käme plötzlich ein grofses, böses Tier zur Thür herein, dann — und damit sprang ich mit kräftigem Ruck und mit dem Ausdruck des Erschreckens in die Höhe — entsetze ich mich. Der Begriff war klar. In der folgenden deutschen Stunde kam ich darauf zurück. Ein Schüler gab den beschriebenen Vorgang wieder: Man entsetzt sich, wenn man bei einem grofsen Schrecken aufspringt. Durch

---

[1]) *Dörpfeld* a. a. O. V, 1. S. 20.

Vergleichung mit entspringen, entfliehen wurde gewonnen: sich entsetzen = sich wegsetzen (bei einem Schrecken). Jetzt liefs ich das vorher gebrauchte Wort erschrecken neben entsetzen stellen. Indem ich an Heuschrecke erinnerte, die in der Mundart Heuhüpfer heifst, sagte ich, dafs Heuschrecke auch nichts anderes hiefse als Heuhüpfer oder Heuspringer, dafs es mit dem Worte schrecken sich gerade so verhalte wie mit entsetzen. Ein konkreter Fall wurde angeführt. Ergebnis: erschrecken = aufspringen. An Beispielen mufste nun erklärt und zugleich eingeübt werden, dafs entsetzen der stärkere Ausdruck ist. — Auf der Oberstufe (vielleicht auch bei vorgeschrittenen Schülern der Mittelstufe), weist man darauf hin, dafs der Jäger das Wild aufschreckt, d. i. es zum Aufspringen bringt. Auch die Stelle aus dem Gedicht »Der Pilgrim von St. Just« von *Platen:* »Der zum Gebet auch in die Kirche schreckt« kann hier Verwendung finden.

Die Bilder der Sprache treten auf dieser Stufe immer zahlreicher auf, weil der geistige Gesichtskreis wächst. In der Heimatkunde kommen die Begriffe Fufs und Kopf des Berges, Flufsbett, Mündung u. s. w. vor. Sollen sie nicht viel mehr als blofse Eigennamen werden, so ist eine Erklärung des Bildes durchaus nötig, dafs z. B. der Flufs oder das Meer gleichsam den Mund aufthut, um den Bach oder den Flufs zu verschlingen. — In dem *Gerok*schen Gedicht »Des deutschen Knaben Tischgebet« heifst es: Mac Mahon war ins Garn gegangen — von Flaggen wogten alle Strafsen. Es ist mit Sicherheit anzunehmen, dafs die meisten Schüler sich bei diesen bildlichen Ausdrücken nicht das Richtige denken, wenn sie sich überhaupt etwas denken. Beide Bilder werden dagegen bald verstanden, wenn der sinnliche Hintergrund — einmal das Garn oder Netz des Jägers und Vogelstellers, sodann die Bewegung der Meereswogen — möglichst lebendig vor das geistige Auge treten. Auf dieser Stufe ist besonders die Personifikation der Behandlung

wert. »Bei jedem Ausdruck, worin ein Gegenstand personifiziert wird, ist nachzuweisen, inwiefern der Gegenstand einer Person gleicht; denn erst dann erfafst der Schüler die Worte mit seinem ganzen inneren Menschen. Durch solches Verarbeiten mit dem thätigen, dem schöpferischen Gemüte werden die Worte unverlierbares Eigentum des Schülers.« [1])

Eine eigentliche und mehr zusammenhängende Behandlung erfährt die Onomatik auf der Oberstufe. Zwar wird auch hier in der Regel beim Sachunterricht, wie es die Gelegenheit mit sich bringt, ein mehr oder weniger kurzes Eingehen möglich sein, soweit es das Verständnis erfordert. Insofern unterscheidet sich die Behandlung weniger von der auf der vorigen Stufe. In einer besonderen Stunde, der Onomatikstunde, wird der erarbeitete Stoff gesichtet, zusammengestellt und erweitert. Doch bietet sich auch im Sachunterricht Gelegenheit dazu, wenn die onomatische Behandlung zur Klärung der Begriffe beiträgt. Im Religionsunterricht steht die Heiligung zur Behandlung. [2]) Das Wort ist eine Bildung von heil, dessen sinnliche Grundbedeutung in ganz Norddeutschland noch lebt in der Verbindung »ein herabgefallener Gegenstand ist heil, d. i. ganz und unverletzt geblieben.« Allgemein gebräuchlich ist: Die Wunde wird heil. Der Anwendung in ältester Zeit liegt am nächsten die Redensart »mit heiler Haut davon kommen«, d. i. im Kampfe unverletzt bleiben. Diese sinnliche Bedeutung ist auf den religiösen Begriff übertragen worden. Das Christenleben ist ein Kampf mit dem Teufel (Eph. 6, 10 ff.), in dem die Sünde als Wunde gilt, die Schmerz und sogar den Tod eintragen kann. Finden die Wunden, die Sünden, Heilung durch des Heilands Blut, das als wundenheilend gedacht ist, so wird der Christ geheiligt, d. i. heil gemacht. Die Heiligung ist also als Heilung nichts anderes als die

---

[1]) *Hähnel* und *Patzig* a. a. O. S. 30.

[2]) Vergl. hierzu Jahrgang 1896 der »Deutschen Blätter« von *Mann*. S. 5.

Hilfe von Sünde und Tod. »Fassen wir die Sünde als Wunde auf, die wir im Kampfe empfangen, so erscheint der Teufel als der böse Feind, mit grofser Macht und viel List ausgerüstet, der diese Wunden schlägt, wir (erscheinen) unter der Gestalt des christlichen Ritters, Christus als unser Feldherr (und Arzt), der im Streite vorangeht und uns beisteht, Gott als unsere feste Burg, unsere gute Wehr und Waffen.« So wird das Abstraktum (Heiligung), das oft einer durchsichtigen Scheibe gleicht, auf den sinnlichen Hintergrund gelegt, der alsdann in vieler Klarheit durchscheint. Als Zugabe erhält man zudem noch sehr häufig einen Blick auf nahe liegende Begriffe, die in konsequenter Weise durch gleiche Übertragung benamt wurden. Es ist, wie *Hildebrand* sagt, dafs einzelne Wörter und Wendungen ihren nächsten Hintergrund gleichsam von selbst nach sich ziehen und also der Einheitlichkeit des Denkens und der Ausbildung des Geistes zu einheitlicher Klarheit einen Dienst leisten.[1])

Der onomatische Stoff häuft sich beim Gebrauch des Lesebuches, besonders bei der poetischen Lektüre. Als Beispiel greife ich als sehr ergiebig das *Uhland*sche Gedicht »Der Schenk von Limburg« heraus und zähle das Material auf, das etwa behandelt werden kann:

1. Feste, allerwegen, verleiden, Wams, an der Seiten, Mannen, Trofs, in hellen Haufen, Hinde, Hägen, hub an, fahen, Fährde, Hast, verfangen, zu Hof und Felde, Jagdgesinde, Nachbar, allzustolz, Gesell, schwanken, schlürfen, Zecher, Schenk; — Gebirge, Getränke, Trinkgefäfs, Geleite, Jagdgesinde, Gewälde.

2. Forst, Hag, Wald; Gewälde, Gebirge; Rofs, Pferd; Quelle, Wasserquell; Jagdspiefs, Jägerstange, Schaft, Speer; Geleite, Trofs, helle Haufen, Jagdgesinde, Knechte, Mannen; jagen, vorrennen, schweifen, streifen, Gebirge und Wald entlang sich treiben; Becher; Trinkgefäfs; Feste, Haus, Hof; trinken, schlürfen, bürsten.

---

[1]) *Hildebrand* a. a. O. S. 159.

3. Ihr macht das Herz mir schwer; daneben mehrere Personifikationen.

Alle diese Stoffe können eine onomatische Behandlung erfordern; mit einer bloſsen Umschreibung sollte man sich wenigstens in der mehrklassigen Schule niemals zufrieden geben (nur die Fremdwörter bilden eine Ausnahme). Besonderes Gewicht ist auf dieser Stufe auf die Synonymen zu legen, die in dem Gedicht sehr zahlreich sind. Nachdem die einzelnen Wörter auf ihren Ursprung zurückgeführt worden sind, findet ihre Zusammenstellung und Abwägung nach der Bedeutungsverwandtschaft statt. Ich greife heraus: Knechte, Mannen, Jagdgesinde, helle Haufen, Geleite, Troſs. Es wird zuerst folgendes gewonnen:

Knechte eigentlich Edelknechte (vergl. der Knecht hat erstochen den edlen Herrn), Knappen (in der Mittelschule kann an engl. *knight* Ritter erinnert werden). Mannen, Mehrzahl von Mann, hier in der Bedeutung Lehnsmannen. Jagdgesinde, der zweite Teil ist verwandt mit senden, das mit ahd. *sind* mhd. *sint* »Reise, Weg« zusammenhängt. Gesinde bezeichnet die Gesamtheit (Vorsilbe ge-) derer, die dieselbe Reise machten, später die Gefolgschaft fürstlicher Personen, sei es bei einer Heerfahrt oder wie hier bei einer Jagd. Vergl. *Uhland:* »stattlich Hofgesind« und »Herodes Hofgesinde« in Luk. 23, 11 und das Diminutiv »Gesindel«, d. i. die herumstreichende (verächtliche) Menge (el ist -lein, z. B. Mädel). Helle Haufen sind hallende, d. i. lärmende Haufen. Geleite ist Ableitung von leiten = führen, den Weg zeigen, mitgehen, ist also Sammelbegriff (ge-) alles Mitgehenden, der Mitjagenden. Troſs ist ein Lehnwort von mittellat. *trossa* »Gepäck«, besonders eines Heeres, sodann steht es auch für die Gesamtheit der Begleiter des Gepäcks, vergl. Troſsbube, Troſsknecht, Troſswagen. Hier ist die Dienerschaft gemeint, die die Hunde führte und die Erfrischungen fortschaffte.

Nachdem dies festgestellt worden, ist die Bedeutungsverwandtschaft klar. Der die ganze Jagdgesellschaft bezeichnende Begriff liegt in der Verbindung »helle Haufen«. Dem Range nach am niedrigsten stehend ist der Trofs, die Dienerschaft. Darauf rangiert das Jagdgesinde, wozu dem Range nach geordnet die Knechte, das Geleite und endlich die Mannen gehören.[1])

Die Redensart »Ihr macht das Herz mir schwer« führt uns auf den Bilderschmuck der Rede. Wie konkret haben doch unsere Vorfahren gedacht, wenn sie von einer Last sprachen, die auf dem Herzen lag, vergl. ein Stein fällt mir vom Herzen. Derartige »Bilder aus dem Leben, die gleichsam kleine Ausschnitte aus der wirklichen Welt sind, photographische Bilder, die einmal von einem klaren Auge, oft vor Jahrhunderten schon und

---

[1]) Für gewöhnlich gilt als Ausgangspunkt für alle synonymische Belehrungen die Sprache oder solche Wörter, die der Schüler wirklich redet, die allein ein Mafsstab für alles weitere sein können, sei es nun die Mundart oder der jeweilige erworbene Sprachschatz. Ein Beispiel mag hier folgen: Für den Begriff des Tötens ist meistens der Ausdruck »tot machen« bekannt; nahe liegt auch »tot schlagen«, wobei allerdings schon das Töten durch Schlagen besonders hervorgehoben wird. Die Erfahrung, dafs das »tot gemachte« Tier kein Leben mehr in sich hat, liefs das Volk frühzeitig den Ausdruck »ums Leben kommen« und »umbringen« (d. i. ums Leben bringen) schaffen. Man erinnert hier an ähnliche Wendungen, wie »einen um einen Griffel, um Geld bringen«. Diese volkstümlichen Wendungen sind dem Kinde geläufig, nicht aber töten, das von tot abzuleiten ist; ebenso erschlagen, das an (tot)-schlagen anknüpft. Bis hierher ist die Unterscheidung einfach. Ermorden bedarf der Klarstellung an einer Geschichte, damit das Moment des Gewaltsamen und Beabsichtigten hervortrete. Ist dies geschehen, so engt sich der mit den zuerst genannten Ausdrücken verbundene Inhalt von selbst ein. Ähnlich verläuft das Gegenüberstellen von »hinrichten« (vergl. von hinnen richten) und sich entleiben; letzteres enthält die Bedeutung von mhd. *lip* »Leben« (vergl. *Luther:* Nehmen sie uns den Leib, d. i. das Leben) und ist also eigentlich »sich ums Leben bringen«. Für die Befestigung und das Geläufigmachen ist nach dieser Klarstellung durch Übung und Anwendung in Sätzen Sorge zu tragen.

länger, von irgend einem Vorgang in und aufser uns, wie sie immer wiederkehren, in dieser Fassung aufgenommen worden sind,«[1]) dürfen auf der Oberstufe niemals dem Zufall und dem dunkeln Gefühl des Schülers überlassen bleiben. Das abgegriffene Gepräge mufs in der Seele des Kindes gleichsam erneuert werden, wobei der Lehrer nie aus den Augen lassen darf, dafs eben die Form des alten Gepräges nicht verloren geht. In überaus schöner Weise zeigt uns dies *Hildebrand* a. a. O. S. 100 u. ff.

Hier mufs man auch der von *Mager* besonders betonten Phraseologie gedenken. »Die Phraseologie jeder Sprache ist nichts weniger als eine Disziplin neben anderen Disziplinen. Ihr lacht mich aus, wenn ich sage, dafs ich mit Herrn F. oder Frau v. G. »in Verknüpfung stehe«, denn es mufs heifsen »in Verbindung«. »In Verbindung stehen« und ähnliches ist aber eine Phrase, und zwar ein deutsche, wie »mit jemandem Hände schütteln« eine englische ist. Wer nun blofs den Wort- und nicht auch den Phrasenschatz einer Sprache kennt und im Besitze hat, der kann eben die Sprache nicht. Derartige Redensarten können nicht allein durch Einsicht gewonnen werden — in der oben erwähnten kann es logisch und sprachlich mit demselben Recht auch »in Verknüpfung stehen« heifsen — sondern es bedarf einer öfteren Übung. *Hollenberg* hat uns gezeigt, wie die Redensart an die Benennung des menschlichen Körpers und seiner Teile angeknüpft werden können.[2]) Allgemeingiltiges läfst sich hier nicht vorschreiben; wo die Phrase auftritt, mufs sie auch unterrichtlich verwertet werden.

Vor allem mufs auch dem Sprichwort, dem elementarsten Erzeugnis nach der Wortdichtung, und den sprichwörtlichen Redensarten ein hervorragender Platz ein-

[1]) *Hildebrand* a. a. O. S. 95.

[2]) *Hollenberg*, Sprachliche Untersuchungen, besonders etymologischer und onomatischer Art, angeknüpft an die Benennung des menschlichen Körpers und seiner Teile. Gütersloh 1895.

geräumt werden. »Wie zur Kenntnis der Elemente einer Sprache die Kenntnis der einzelnen Worte als der Erzeugnisse des Volksgeistes gehört, so gehört dazu auch die Kenntnis der vom Volk geschaffenen Sprichwörter, die aber nur in der Form, wie sie ihr Schöpfer schuf, mit dem Stempel ihres Erzeugers versehen, verwendet werden.[1]) Daher ist auch hier wieder die Forderung zu erheben, die Sprichwörter mit dem sinnlichen Hintergrund zu versehen, auf dem sie entstanden sind, damit der Schüler nicht nur die darin liegende Poesie empfindet, sondern auch die poetische Produktionskraft nachahmt. (Man vergleiche *Hebels* Erklärungen.) Dasselbe gilt von den sprichwörtlichen Redensarten, die als Niederschlag der gesamten Kulturentwickelung gelten können, die daher im Sachunterricht immer wieder auftreten und eine Behandlung erfordern. Es wäre eine Versündigung an der Sprache, deren »eigentlichen Geist, Gehalt und Reichtum, deren innerstes Leben sie bilden,«[2]) wollte man diese poesiereichen Wortverbindungen vernachlässigen.

Einer kurzen Erwähnung bedürfen hier auch die Wortpaare und Wortgeschwister, die nicht nur als Stabreime und Reimpaare, sondern auch oft als sinnverwandte und bildliche Begriffe aufzufassen sind, z. B. bei Nacht und Nebel, bei Wind und Wetter, mit Schimpf und Schande, in Haus und Hof, mit Mann und Maus, auf Knall und Fall, unter Dach und Fach, hinter Schlofs und Riegel, auf Heller und Pfennig u. s. w. Gerade diese allitterierenden und sich reimenden Wörter finden grofses Gefallen und viel Anwendung. Dabei liegt aber wieder die Gefahr nahe, sie ohne Verständnis zu gebrauchen; allein ein genügender Grund zur unterrichtlichen Behandlung.

Auf diese Weise wird im Laufe der Zeit eine Menge von Wörtern, Synonymen und Bildern besprochen. Der

---

[1]) *Eberhard* a. a. O. S. 11.
[2]) *Hildebrand* a. a. O. S. 90.

erfahrene Schulmann wird damit noch nicht zufrieden sein: denn es genügt niemals die Einsicht, das Erwerben allein: es mufs auch Sorge dafür getragen werden, dafs das Erworbene zum wirklichen Besitz werde. Daher schlägt *Dörpfeld*[1]) vor, dafs alle vorkommenden unbekannten Wörter und Redefiguren nach einer erstmaligen kurzen Erklärung vom Lehrer die ganze Woche hindurch an die Wandtafel geschrieben und dann am Schlusse der Woche in einer besonderen Stunde, natürlich in einer Sprachstunde, onomatisch behandelt werden. In dieser Stunde mufs vor allem das Wortmaterial geordnet werden; denn nicht geordneter Besitz ist immer nur halber Besitz, vielleicht noch weniger. Was liegt näher, als dafs die Wörter dann um das gemeinsame Wurzelwort gruppiert werden? Damit kommen wir zu den Wortfamilien, die für die Sprachbildung von nicht genug zu würdigender Bedeutung sind. Zwar klingen von Natur »bei der Erzeugung eines Lautbildes die gleichen oder ähnlichen Lautbilder mit an, die schon im dunkeln Grunde des Bewufstseins vorhanden sind,« [2]) besonders solche Wörter, deren Stämme das gleiche Lautmaterial besitzen. Die Seele will selbst Ordnung schaffen; das mufs die Onomatik unterstützen. Das Zusammenreihen der stammverwandten Wörter macht eine Menge Wörter flüssig, so dafs *Jütting* diese Arbeit »das Vokabellernen der Volksschule« nennen konnte.

Wie kommen wir aber im Unterricht zu Wortfamilien? *Hähnel* und *Patzig*[3]) wollen die Behandlung derselben an die Abwandlung der starken Zeitwörter anschliefsen, da auf dem Ablaute der starken Verben die ganze innere Wortbildung beruhe. Dies erscheint mir vorzüglich, wenn die Wortfamilie bereits erarbeitet worden ist, um alsdann Ordnung in die ganze Familie zu bringen. Wollte man aber davon ausgehen, die Wortfamilie zu sammeln, so

[1]) *Dörpfeld* a. a. O. V., 1. S. 20.
[2]) *Behaghel* a. a. O. S. 68.
[3]) A. a. O. S. 82.

liegt die Gefahr nahe, die Wortbedeutung in Frage zu bringen und, ein Fluch, der immer an der Schablone haftet, das Interesse zu töten. Der Ausgangspunkt mufs im Sachunterricht liegen. Gesetzt, es sei in der Geographiestunde von einer Bucht die Rede. Den binnenländischen Schülern hat der Sachunterricht alle notwendige Hilfe zur deutlichen Anschauung gegeben. Das Wort selbst bleibt dabei innerlich arm, fast wie Bai oder Fjord und dergl., als wenn es ein Eigenname wäre. Unter Hinweis auf Wörter ähnlichen Klanges, wie Flucht, Zucht, in welcher der Schüler leicht die Abstammung von fliehen, ziehen erkennt, wird er auf die Ableitung des Wortes Bucht von biegen hingeführt.[1]) Von der Familie ist zweifellos ein Teil (z. B. Bogen, biegsam, beugen, Beugung u. a.) bekannt, woran das neue Wort nun angeschlossen wird. Will der Lehrer aber die Wortfamilie möglichst im Zusammenhang betrachten lassen — wozu nicht immer Veranlassung vorliegt — so werden die bekannteren Worte (wie buchtig, Bügel, Bügeleisen, bügeln, Buckel) vom Schüler ohne viel Mühe gefunden; bei den weniger nahe liegenden erinnert der Lehrer an den Sachunterricht oder auch an entsprechende Bildungen von anderen Wurzelverben. So kann bei Bügel auf Zügel (von ziehen), bei Bug auf Flug (von fliegen) hingewiesen werden. Nachdem nun die Wortfamilie in den wichtigsten Wörtern bekannt ist, empfiehlt es sich, bei der Betrachtung im Zusammenhang von der Abwandlung der starken Verben auszugehen, oder auch das von *Prüll*[2]) gegebene Schema: 1. Bedeutung des Wurzelwortes. 2. Stammformen. 3. Ableitungsformen. 4. Zusammensetzungen zu benutzen.

Ein weiterer Vorschlag, die Wortfamilien an den

---

[1]) Vergl. hierzu die Arbeit von *Sallwürk:* »Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts« in *Manns* Deutschen Blättern. Jahrg. 1895, S. 70.

[2]) *Hache* und *Prüll*, Der gesamte Sprachunterricht. III, S. 17.

Aufsatz anzuschliefsen,[1]) mufs ebenfalls, obwohl sich hier viele Anknüpfungspunkte für onomatische Belehrungen bieten, zurückgewiesen werden. Wollte man sich auf den Aufsatz der Schüler beschränken — der von *Hache* und *Prüll* gegebene »Aufsatz« kann als solcher gar nicht gelten — so würde das sehr zahlreiche Material aus den verschiedenen Sachgebieten keine oder doch geringe Berücksichtigung finden. Das wäre nicht nur eine Einbufse für die sprachliche Bildung überhaupt, sondern auch ein methodischer Fehler, weil das sehr wichtige Moment einer ungesuchten Konzentration oder, wenn diese Bezeichnung nicht gebraucht werden dürfte, einer Verknüpfung des Sprachschatzes aus allen Unterrichtsgebieten unberücksichtigt bleibt.

Der Nutzen der Anordnung nach Wortfamilien, der besonders auch in der leichten Einprägung beruht, kann bald wieder in Frage kommen, wenn der Schüler nicht wiederholen kann. Daher empfiehlt *Dörpfeld*,[2]) die Erklärungen in ein sachlich-sprachliches Wörterheft einzutragen, das dem Schüler zur häuslichen Repetition dient. Die Einrichtung denkt er sich folgendermafsen: »Den Hauptstock des Wörterbuches bilden solche Wörter aus der naturkundlichen, humanistischen und religiösen Lektüre, welche den Schülern nicht sofort oder nicht ganz verständlich sind. Dieselben werden entweder durch bekannte synonymische Ausdrücke verdeutlicht oder kurz umschrieben. (?) Soweit ist also dieses Wörterbuch eine Sammlung von Synonymen. Dazu kommt zweitens eine kleine Anzahl von hervorragenden Wortfamilien. Im Wörterbuch stehen dieselben nur beispielsweise, als Repräsentanten..... Der dritte Bestandteil des Wörterbuchs enthält die Tropen, welche im Verlauf des Unterrichts aufgelesen worden sind.« Daraus ist ersichtlich, dafs die Wörter nicht in derselben bunten Reihe eingetragen werden,

---

[1]) Siehe *Manns* Deutsche Blätter Jahrg. 1897, S. 5.

[2]) *Dörpfeld* a. a. O. I, 2. S. 21; IV, 1. S. 136; V, 1. S. XXIII und 20 u. a.

wie sie im Unterricht auftreten. Mit Rücksicht darauf, dafs das Wörterbuch auch später zum Nachschlagen dienen soll, halte ich eine alphabetische Anordnung, soweit dies eben möglich ist, für das einzig richtige. Die wichtigsten Wortfamilien bekommen einen entsprechenden Raum (für 5 eine Seite), wo die Wörter nachgetragen werden. Daneben ist für jeden Buchstaben ein entsprechender Raum zu reservieren, um solche Wörter einzutragen, die nicht in jene Wortfamilien eingereiht werden können. Hinsichtlich der Synonymen und Tropen mag es bei *Dörpfelds* Vorschlag bleiben. — *F. Franke* hat ein Schulwörterbuch herausgegeben[1]) und so eingerichtet, »dafs die Familien für die zweite Hälfte der Schulzeit zugleich als Mittel dienen können, den onomatischen Stoff, wie er allmählich entsteht, so festzustellen, einzuordnen und zu wiederholen, dafs die Notierungen der Kinder auf ein ganz geringes Mafs beschränkt werden können.« Jedenfalls ist ein selbst erarbeitetes Buch von grofsem Nutzen; nur mufs der Lehrer dafür Sorge tragen, dafs es eine wirklich praktische Einrichtung hat, also ein bequemes Nachschlagebuch wird. Damit dies möglich wird, führt der Lehrer einige Jahre lang das Buch mit; sonst kann er nicht Anweisung über die zweckentsprechende Einrichtung u. s. w. geben.

Es darf natürlich nicht genügen, ein Wörterbuch, sei es noch so praktisch eingerichtet, von den Schülern anlegen zu lassen. Die Wörter müssen auch zu Hause wirklich eingeprägt werden. »Wird das versäumt, so ist das nicht klüger, als wenn der Schneider vergifst, den Knoten in seinen Faden zu machen.«[2]) Gröfsere Wiederholungen finden alsdann in gröfseren Zwischenräumen statt, und die Wörter werden gelegentlich wie fremde Vokabeln abgefragt. *Dörpfeld*, der geistvolle Autor von »Denken und Gedächtnis«, wufste wohl, warum er diese Forderung aufstellte. Dafs das Wörterbuch auch

[1]) *Franke*, Schulwörterbuch nach Reihen und Familien geordnet. Leipzig 1892. — [2]) *Dörpfeld* a. a. O. V. 1. S. 20.

zu orthographischen und stilistischen Übungen Verwendung finden kann, geht uns hier nichts an.

Aber sind die hier aufgesteckten Ziele nicht überschwengliche, unerreichbare? Es wurde oben auf die Hilfsmittel, den wissenschaftlichen Apparat, hingewiesen, der der Onomatik zur Verfügung steht. Kann auch die Volksschule damit arbeiten? Die angeführten Beispiele zeigen, dafs es keines Zurückgehens auf Mittel- und Althochdeutsch bedarf. Das könnte dem Interesse des Schülers eher hinderlich als förderlich sein. Dagegen bedienen wir uns eines ganz im Bereich des Kindes liegenden Faktors, der von hervorragender Wichtigkeit gerade für die Onomatik ist, nämlich der Mundart, die gar häufig die Bedeutung, oft sogar die Form der älteren Sprache treu bewahrt hat. Es soll z. B. das Wort Schlaraffe oder Schlauraffe erklärt werden. Betreffs des ersten Wortteils weist man in Norddeutschland auf *slüren schlüren* hin, das sich in den Verbindungen *lât slüren* »lafs es gehen, wie es will,« *hei slürt* »er faullenzt« vorfindet; *sluraffe* ist also ein fauler Affe. In Mitteldeutschland kommt man zu demselben Resultat durch die Wendungen »sich einen schlauen Tag machen, ein schlaues Leben führen«, wo schlau in der Bedeutung »gemütlich, d. i. ohne Anstrengung, faul« gebraucht wird. — Dafs Getreide eine Ableitung von tragen ist, leuchtet nicht sogleich ein; der Hinweis, dafs in mhd. *getregede* das mittlere *g* ausgefallen und die beiden *e* zu *ei* kontrahiert sind, bleibt als des Interesses gänzlich bar in der Luft schweben. Im Siegerland sind wir in der Lage, eine Menge von Beispielen anzuführen, die dieselbe sprachliche Erscheinung aufweisen, z. B. *drae*[1]) »tragen«, *glae* »klagen«, *hae* »Hain, Hagen«, *nael* »Nagel«, *wae* »Wagen« u. v. a. Auch die Endsilbe *de*, die im Neuhochdeutschen sehr selten ist, ist der Siegerländer Mundart nicht unbekannt Auf diese Weise bekommt die onomatische Belehrung ein

[1]) *ae* ist wie *ä* zu sprechen.

ganz anderes Gesicht. Gerade das Zurückgreifen auf den Dialekt des Kindes ist wegen der stets mitwirkenden Gemütserregung auf das Interesse überhaupt von dem vorteilhaftesten Einflufs; für die Volksschulonomatik hat es vielfach eine ähnliche Bedeutung wie in der Wissenschaft die mittel- und althochdeutschen Sprachen, eben weil die Mundart die geschichtlich bessere Sprachform häufig aufbewahrt hat.[1]) Sollte es indes doch einmal nötig sein, die alte Form heranzuziehen, so kann dabei zugleich auch einmal auf die lautliche und Bedeutungsentwickelung hingewiesen werden.

Die Schüler der Oberstufe dürfen meines Erachtens auch nicht gänzlich unbekannt bleiben mit der schon einmal kurz erwähnten Volksetymologie, die ihre Quelle in dem »etymologischen Bedürfnis« des Volkes hat. Das Wort Sinflut, dessen erster Teil *sin* nicht verstanden wurde (vergl. Sinngrün = Immergrün, Sinau = Immertau), mufste sich eine Umgestaltung in Sündflut gefallen lassen. Das Sprachbewufstsein des Volkes »sträubt sich nämlich dagegen, dafs ein Name leerer Schall sei, und es bemüht sich, einem jeden Worte seine besondere Bedeutung zu geben, mit ihm eine besondere Vorstellung zu verbinden. Wenn nun die durch das Wort ausgedrückte Bedeutung unbekannt ist, so genügt es dem Volke in sorgloser Hingabe an ein gleich- oder ähnlichlautendes Wort, etwas zu haben, worauf sich stützen läfst, etwas zu denken, was zu passen scheint, mag es, bei Licht betrachtet, noch so unsicher und unwahrscheinlich oder unzweifelhaft verkehrt, ja völlig sinnlos sein.«[2]) So entstand aus *hagestalt* Hagestolz, aus *sinvluot* Sündflut, aus *suderland* (mit nachlässiger Aussprache *sûrland*, d. i. Südland) Sauerland. Zahlreich sind durch Volksetymologie entstandene Bezeichnungen für Personen, naturgeschichtliche Gegenstände, für Orts- und Zeitbegriffe, für Geräte, Speisen u. s. w., die sämtlich im Unterricht

[1]) *Hildebrand* a. a. O. S. 93.

[2]) *Andresen*, Über deutsche Volksetymologie. Heilbronn.

vorkommen, z. B. Bürgermeister, Flurschütz, Renntier, Damhirsch, Kaulquappe, Meltau, Werft, Jubeljahr, Jubelfest, Feldstuhl u. v. a. Alle diese Wörter bedürfen einer onomatischen Behandlung, und wenn man Onomatik überhaupt zuläſst, so darf man sich wohl des gelegentlichen Eingehens auf die Volksetymologie nicht entziehen.

Für die Oberstufe bleibt endlich noch eine wichtige Arbeit übrig, die allerdings streng genommen nicht mehr zur Onomatik zu rechnen ist, nämlich die Wortbildungslehre. Jedoch schlieſse ich mich nicht der Ansicht an, daſs Zusammenstellungen wie die folgenden genügen: anreden, sprechen, stellen, treten, nähen; er- richten, bauen, forschen, gieſsen; bilde Wörter mit lich aus Mann, Weib, Zeit, Jahr, grün u. s. w. »Dann treibt man den kindlichen Geist so in allen Gebieten herum, daſs die Reproduktionen, welche jedes Wort anregen soll, bald nur ganz unvollkommen erfolgen und gerade das blasse Vorstellen herbeigeführt wird, das doch bekämpft werden soll.« Es genügt das Wichtigste über die innere und äuſsere Wortbildung, den Bildungswert der bedeutenderen Vor- und Nachsilben und ähnliches, das sich im Laufe der Zeit bei der Besprechung der Wortfamilien von selbst ergeben hat. Die Belehrungen über die Wortbildung rechnet man schon in das Gebiet der Grammatik, die sich »von der Onomatik scharf dadurch unterscheidet, daſs dort der Blick auf das Äuſsere, auf die sprachlichen Formen, hier dagegen lediglich nach innen, auf den Sinn der Wörter und Wortverbindungen sich richtet.« [1]) Die Onomatik steht gleichsam in der Mitte von Sprachunterricht und Sachunterricht; sie bedient sich sprachlicher Mittel und erreicht sachunterrichtliche Zwecke.

Das führt uns auf den Nutzen, den der Unterricht überhaupt von der Onomatik hat. In erster Linie kommt der Gewinn für die Sprachbildung in Betracht. Es

---

[1]) *Dörpfeld* a. a. O. V, 1. S. 19 Anmerk.

liegt auf der Hand, dafs halb oder nur teilweise verstandene Wörter meist nicht dem Sprachschatze des Kindes eingereiht und zu selbständigem Gebrauche verwandt werden, während das mit dem rechten Denkinhalt erfafste Wort, wenn es der Unterricht nicht an Gelegenheit zur Übung fehlen läfst, sehr bald zur Offenbarung drängt. Wir alle machen bei einiger Selbstbeobachtung unseres Redens die Erfahrung, dafs ein bis dahin nicht gebrauchtes, vielleicht nicht gänzlich erfafstes Wort, nach der innigen Verschmelzung mit unserem Wortvorrat uns oft zu häufig aus dem Munde fährt. Das erklärt sich schon aus dem psychischen Gesetze, dafs jede Vorstellung das Bewufstsein zu füllen sucht. Eine Anzahl Wörter erfahren die rechte Verknüpfung erst mit der Einreihung in die Wortfamilie, während sie im andern Falle stets im losesten Zusammenhang mit ihrer Vorstellungsgruppe geblieben wären, vielleicht nie lebendig gebraucht würden. *Jüttings* Ausdruck »das Vokabellernen« ist sehr treffend; nur mufs die dem Vokabellernen anhaftende Langweiligkeit fern gehalten werden. — Von besonderer Bedeutung für die Sprachbildung ist die Synonymik. Zwar wird eine genaue, haarscharfe Unterscheidung der Begriffe, wie dies in den Wörterbüchern geschieht, dazu nicht beitragen können; vielmehr dürfte auf diese Weise die ödeste Langeweile, der gröfste Feind jedes geistigen Wachstums, einkehren. Die Synonymik der Volksschule begnügt sich damit, dafs das Kind jeden in seinem Gesichtskreise liegenden Begriff mit dem richtigen Wort benennen lernt. Die Sprache hat indes in Formen und Wendungen, in der alltäglichen und gewählteren Rede, in Prosa und Poesie viele Unterschiede, die auch das Kind verstehen und erfassen mufs. Da gilt es zu unterscheiden: Das Wort darfst du wohl gebrauchen, wenn du zu deinen Kameraden sprichst, aber nicht, wenn du zum Lehrer oder zum Pastor redest oder wenn du etwas niederschreibst. Dies Wort ist in diesem Stück gebraucht, weil hier eine ernste, feierliche Rede oder ein Gedicht vorliegt;

für gewöhnlich würden wir es so ausdrücken; dies Wort ist im Scherz gemeint, ohne Scherz würden wir so sagen u. s. w.[1]) Dabei wird der Geschmack, ein äufserst wichtiger Faktor für die Sprachbildung, gereinigt und entwickelt. *Hildebrand* zeigt an einem Beispiel in feiner Weise, wie hier zu verfahren ist, indem er an das im »Hausdeutsch« gebrauchte Wort »ausgerissen« den gewählteren Ausdruck »entflohen« anknüpft.[2]) »Dadurch, dafs sich im Gefühl des Schülers beide Wörter klar neben einander oder gegen einander setzen in ihrem verschiedenen Standeswert, eben dadurch vollzieht sich seine höhere Sprachbildung. — Auch die Behandlung der Redensarten und bildlichen Ausdrücke sind für die Sprachbildung vom günstigsten Einflufs. *Jean Paul* sagt: Zur Sprachbildung gehört noch, dafs man wenigstens später die farblosen Alltagsbilder zu lebendiger Anschauung zurückleite. Ein junger Mensch sagt lange: alles über einen Leisten schlagen, bis er endlich in Wirklichkeit den Leisten bei dem Schuster findet und sich ordentlich verwundert, dafs dem durchsichtigen Bilde eine bestandfeste Wirklichkeit unterliegt.« Die Aneignung möglichst vieler Wendungen kommt vor allem den stilistischen Arbeiten zu gute.

Neben dem Gewinn für die Sprachbildung oder vielmehr Hand in Hand mit ihm kommt sodann der Nutzen für die Geistesbildung überhaupt in Betracht. Vor allem ist die Anschaulichkeit des Unterrichts, die die Onomatik erhöht, zu erwähnen. Sie rückt der »fahlen Begrifflichkeit« scharf zu Leibe, indem sie den sinnlichen Hintergrund immer wieder aufdeckt und damit eine wirkliche, wenn auch innere Anschauung erzeugt. Dafs dabei der Schüler in gleicher Weise wie bei der Gewinnung einer äufseren Anschauung selbstthätig sein mufs, ist selbstverständlich. Wenn er nicht selbst die innere Sprachform

---

[1]) *Wilke*, Sprachhefte für Volksschulen. Ausg. B. III, S. 41 u. f.
[2]) *Hildebrand* a. a. O. S. 70.

erkennt, so hat die Arbeit keinen gröfseren Wert, als wenn eine abstrakte Definition am Ohre vorbeirauscht. Die Onomatik ernährt »die frische Sinnlichkeit der jungen Seele, die meistens so übel zu kurz kommt in der Schule und doch so nahrungsbedürftig und wichtig ist als der einzig gesunde, eigentlich der einzig gegebene Boden für das Pflanzen und Wachsen alles weiteren, höheren Denkens.«[1]) Die geistige, innere Anschauung schon kann ohne Denken nicht zu stande kommen, und die selbstthätige Bildung der Abstrakten und der Redensarten in der Seele setzt natürlich denselben Denkprozefs voraus, der bei ihrer ersten Schöpfung nötig war. Das Abstraktum ist jedenfalls kein Gegenstand, an dem das Denken geübt werden kann, schon deswegen nicht, weil sich das Kind dabei nichts denkt; es verhält sich ablehnend, und das Gemüt bleibt kalt. An dem Konkreten dagegen haftet das Wohlgefühl, das sich auf das Abstrakte erst überträgt. *Ziller* erblickt darin, dafs sich mit dem Worte immer die gleichen Sachvorstellungen und die Gefühle, die es tragen, reproduzieren, die Grundbedingungen zu einem zusammenhängenden Denken.[2])

Das Wohlgefühl führt uns auf das Interesse, das sich immer mit einem günstigen Verlaufe des Apperzeptionsprozesses einstellt. Die Onomatik ist stets bestrebt, die das Neue mit dem Alten und Bekannten innig verbindenden Apperzeptionshilfen herbeizuschaffen, an denen zudem in den meisten Fällen auch wirklich Erlebtes haftet. Gesetzt den Fall, es sei die Redewendung »wider den Stachel löcken« zu erklären. Für gewöhnlich mufs man sich auf die Bemerkung beschränken, dafs man darunter »gegen den Stachel ausschlagen« versteht. Dabei wird das Interesse nicht sonderlich rege. Anders ist es, wenn man, wie dies in meiner Heimat möglich ist, an die Mundart und an wirklich Erlebtes anknüpfen kann. Mit »lecken« be-

[1]) *Hildebrandt* a. a. O. S. 108.

[2]) *Ziller,* Allgemeine Pädagogik. S. 365.

zeichnet man dort nämlich das Ausschlagen des Viehes bei grofser Insektenplage *('s vieh leckt)*. Besonders die jungen Rinder »lecken« gern, sie schlagen aus, ringeln den erhobenen Schwanz und suchen das Weite. Die Erinnerung hieran macht die Redensart nicht nur klar, sondern es wird auch, weil die Kinder beim Hüten der Tiere das Weglaufen mit sehr gemischten Gefühlen wahrnehmen, die innere Welt des Gemüts lebendig. Es bedarf hier nur des Hinweises, dafs die Redensart mit vielen Fäden verknüpft und unverlierbar wird, ein Umstand, der für das Gedächtnis von der gröfsten Bedeutung ist. War die durch die Umschreibung vermittelte Verknüpfung zweifellos nur eine mechanische, auf der Gleichzeitigkeit beruhende, so ist hier eine durch und durch judiziöse Verbindung erreicht worden. Dasselbe gilt von den Wortfamilien. »Es leuchtet ein, dafs diese Gruppen für die gedächtnismäfsige Bewahrung des Wortmaterials sehr förderlich sein müssen und so für die getreue Weiterüberlieferung des überkommenen Sprachgutes von grofser Bedeutung sind.« [1])

Bei dem Interesse ist auch das Gemüt mit beteiligt, das durch die Onomatik, wie schon aus den bisherigen Darlegungen ersichtlich ist, einen Gewinn haben mufs. Den Verstand bildet die Schule genug, das Gemüt zu wenig; daher soll man die belebende Anregung zur Bildung des Gemüts durch die Onomatik dankbar annehmen. *L. Uhland* singt:

> Verpflanz auf deine Jugend
> die deutsche Treu und Tugend
> zugleich mit deutschem Wort.

Aber ach! man glaubt heutzutage nicht mehr, dafs das Wort noch sittlich bildend sei; man spricht von »leeren« Worten im Gegensatz zu wirklichen Thaten. »Und doch ist das Wort an sich unschuldig, nur die Menschen haben es gemifsbraucht und entwertet. So geschieht es im öffentlichen Leben von Parteirednern, von Schriftstellern, so in der

---

[1]) *Behaghel* a. a. O. S. 70.

Schule, überall, wo die Phrase herrscht, wo Worte gebraucht werden, hinter denen kein bestimmter Sinn steckt, vielleicht nicht einmal stecken soll. Es ist nicht abzusehen, welcher Schade dem Volksgeiste dadurch erwächst: Stumpfsinn, Hohlheit, Lüge, Aufgeblasenheit sind nicht nur Quellen, sondern auch Folgen des Phrasentums.«[1]) Jene heilige Scheu vor dem Inhalt des Gesprochenen, das Abwägen und Abmessen, das Bewufstsein der Verantwortlichkeit mufs in den Hintergrund treten, wenn man anfängt, es mit dem Worte nicht so genau zu nehmen. Besonders sind auch die Übertreibungen zu erwähnen. Was für ein Unheil können sie stiften, wenn die Leidenschaft sie als Waffe im Streite der Meinungen und Interessen braucht! Die Waffe liegt in der erregten Leidenschaft so bequem zur Hand, um dem Gegner einen Schlag zu versetzen mit einer Anschuldigung und Erwiderung, die mit ihrer Tragweite über die Wahrheit weit hinausgeht; der Gegner aber hält sich in seiner Erwägung allemal an das, was an dem Gesagten zuviel ist, und so spitzt sich der Streit zu, dafs Gift und Galle in den Gemütern aufgeregt werden und zu allem Bösen führen können, während ein rechtes Wort, welches das rechte Mafs traf, den Streit zu gutem Ende führen könnte.«[2]) Schätzbare Dienste leistet hier auch die Lehre von den Synonymen, wodurch der Schüler angeleitet wird, auf das Wort zu merken, es genau damit zu nehmen. Sie unterstützt also in ihrem bescheidenen Teile die Mahnung des Herrn, die in der Drohung liegt, dafs die Menschen Rechenschaft geben müssen von einem jeden unnützen Worte, das sie geredet haben (Matth. 12, 36).

Kurz sei noch der Gewinn für die nationale Bildung erwähnt, der indessen nicht gering anzuschlagen ist. Es soll unbestritten bleiben, dafs die grofsen Heldengestalten der vaterländischen Geschichte begeisternd auf die Jugend

---

[1]) *Wilke*, Deutsche Wortkunde. S. 2.

[2]) *Hildebrandt* a. a. O. S. 126.

wirken, Vaterlandsliebe in den jungen Herzen erwecken. Stiller, vielleicht aber tiefer wirkt der Reichtum unserer herrlichen Sprache, in der das ganze Fühlen und Denken, das Lachen und Weinen unserer Vorfahren ausgeprägt ist. Wie sie aus dem Volksgemüt gleichsam geboren ist, so wirkt sie auf das Kindergemüt tief und nachhaltig. Es kann wohl behauptet werden, dafs die sprachlichen Belehrungen der Onomatik dazu beitragen, der nationalen Bildung unserer Jugend mehr Festigkeit zu geben. *Wilhelm von Humboldt* sagt: »Die wahre Heimat ist eigentlich die Sprache. Sie bestimmt die Sehnsucht darnach, und die Entfremdung vom Heimischen geht immer durch die Sprache am schnellsten und leichtesten, wenn auch am leisesten vor sich.«[1])

Fragen wir nun noch: Bei welcher Gelegenheit treten onomatische Belehrungen auf? Die Antwort kann kurz also lauten: Überall, wo Wörter auftreten, die nicht verstanden werden oder deren Denkinhalt der Sachunterricht nicht ganz geben kann, während die Onomatik in das Innere der Wörter blicken läfst und also den Sachunterricht stützt. Mithin liefern alle Wissensgebiete den onomatischen Stoff.

Am erspriefslichsten ist jedenfalls der Religionsunterricht, einmal weil er eine Menge abstrakter Wörter giebt, ferner weil die Sprache der Bibel, des Katechismus und vielfach auch der Kirchenlieder die Sprache vergangener Zeiten ist und daher heutzutage nicht immer verstanden wird. Ich erinnere nur an folgende Wörter, die in der revidierten Bibelausgabe zwar zum Teil durch andere ersetzt worden sind: löcken, thüren mhd. *turren* »wagen« (es durfte ihn niemand fragen, Joh. 21, 12), ärgern = zur Sünde verführen (ärgert dich dein rechtes Auge, Matth. 5, 29), hellig = ermüdet, wacker = wachsam, richtig = gerade (machet seine Steige richtig, Matth. 3, 3), recht und schlecht, d. i. schlicht (Ps. 25, 21; Hiob 1, 1), Reise =

[1]) *Humboldt*, Briefe an eine Freundin. Leipzig, Reclam. S. 292.

Kriegszug, auch Reisige, Fahrt = Reise, Elend = Ausland, bafs, fürbafs, Dirne ohne üble Nebenbedeutung, Buhle = Geliebter im besten Sinne, Freundschaft = Verwandtschaft u. v. a. Diese älteren Ausdrücke haben oft den Vorteil, ganz konkret zu reden. Wenn z. B. der Herr zu Jakob redet: Du (hast mit Gott und Menschen gekämpft und) bist obgelegen, so erinnert dies Wort an einen Ringkampf, wobei der Sieger den Besiegten niederwirft und auf ihn zu liegen kommt, so dafs er oben liegt. Dr. *Kares* sagt hierzu: »Nur im Vorübergehen machen wir darauf aufmerksam, welche herrliche Handhabe unsere Sprache dem deutschen Lehrer bietet, wenn er Begriffe wie Erlösung, Versöhnung, Heiland, Mittler, Offenbarung katechetisch entwickelt. Er hat nur (?) nötig, das Wort für sich selbst reden zu lassen und aus dem ursprünglichen konkreten Bilde die religiösen Beziehungen zu erschliefsen (z. B. offenbaren: offen als Gegensatz zu verschlossen, verhüllt führt auf den Begriff eröffnen, enthüllen). Wie läfst sich doch dem schlichten Kindesverstande mit Leichtigkeit klar machen, was eine dankbare Gesinnung ist, wenn man an die stammverwandten Worte denken, Gedanke anknüpft! Der Dankbare vergifst die empfangenen Wohlthaten nicht, der Gedanke an die erwiesene Güte verläfst ihn nicht und treibt ihn, dasselbe in Worten und Thaten zu erwidern. Und wie vernehmlich redet unsere Sprache in dem Worte Andacht! Es verbietet eine Ablenkung der Gedanken, fordert, dafs der Geist an demjenigen hafte, woran gedacht werden soll. Und wird in der Katechese der Begriff Bufse entwickelt, so braucht man nur (?) der Geschichte des Wortes zu folgen; denn bei der geistlichen wie bei der rechtlichen Bufse handelt es sich der Grundbedeutung des Wortes gemäfs um einen Ersatz des angerichteten Schadens, um eine Heilung und Abhilfe. Wenn aber ein Schaden wieder gut gemacht werden soll, so ist nötig, dafs derselbe in seinem ganzen Umfang erkannt und empfunden, und dafs das Übel von Grund aus ab-

gestellt werde.« [1]) — Der Bilderschmuck der heiligen Schrift ist überaus reich. Der Morgenländer redet selten, ohne ein Bild zur Veranschaulichung zu verwenden, auch heute noch. [2]) In jedem Buch der Schrift begegnen wir der bildlichen Rede von der einfachsten Art aus dem alltäglichen Leben bis zu der erhabensten, wie sie die Propheten kennen. Der Herr selbst greift bei seinen Aussprüchen in allerlei Verhältnisse aus dem Leben der Menschen und der ganzen Natur. Manche Begriffe, die sonst dem Kinde fern liegen, werden durch diese Bilder wohl verständlich, z. B. die Sündhaftigkeit der Menschen, die mit Unreinlichkeit, dem Behaftetsein mit Schmutz verglichen wird, vergl. Ps. 51, 4. 9.

Sehr grofse Dienste kann die Onomatik bei der Behandlung des Katechismus leisten. Ausdrücke, wie fördern, züchtig, afterreden, Leumund, zum Besten kehren, abspannen, abdringen, abwendig machen u. a. aus dem lutherischen Katechismus, oder einig, untüchtig sein, eingeliebet, einverleibt werden, Notdurft, Jammerthal u. a. aus dem Heidelberger werden am besten und schnellsten onomatisch erklärt. Es wäre, um ein Beispiel zu geben, eine sehr schwache Verdeutlichung, für »beschirmet« das Wort »beschützt« zu setzen. Die Erinnerung an das Stammwort »Schirm«, sei es in der Verbindung »Regen- oder Sonnen- oder Ofenschirm« bringt dagegen die Wendung »wider alle Fährlichkeit beschirmet« ins hellste Licht. Hält man es für notwendig, so kann man noch hinzufügen, dafs ahd. *scirm scerm* ursprünglich eine Schutzwehr, Schutzvorrichtung gegen feindliche Angriffe, sodann auch einen Schild bezeichnete; die Erklärung wird dadurch jedenfalls nur besser. Es ist eine Eigentümlichkeit und ein grofser Vorzug unserer Muttersprache, dafs gerade auf dem Gebiete der Religion und Ethik die ursprüngliche Bedeutung des Wurzelwortes dazu

---

[1]) *Kares*, Poesie und Moral im Wortschatz. Essen, 1882.
[2]) *Schneller*, Kennst du das Land? Leipzig. S. 237.

geeignet ist, »kernhaft und eindringlich ins Gewissen zu reden«. Welch ein Antrieb mufs das für den Lehrer sein, die Onomatik im Religionsunterricht recht fleifsig zu handhaben!

Schon aus der Thatsache, dafs viele unserer Redensarten der Kulturgeschichte ihre Entstehung verdanken, ersehen wir, dafs der Geschichtsunterricht für die Onomatik, wie auch umgekehrt diese für jenen von Nutzen ist. Götterglauben und Gerichtswesen, Krieg, Spiel und Jagd, Ritterwesen und Besitztum an Gut und Geld, Zünfte und Gilden, Bauern- und Bürgertum u. s. w., all dies mufs sich unserm Blick aufthun, wenn die Bilder sich »aus ihrer Verblassung und Verwischung wieder zu vollem, anschaulichem und empfindendem Leben ausgestalten« sollen. Enthalten doch, wie schon erwähnt, viele Wörter ein ganzes Stück Kulturgeschichte, z. B. Zweck, Hagestolz, Umstand, Sache, aus dem Stegreif reden, sich entrüsten, auf der Bärenhaut liegen, Stich halten, den Stab brechen, einem die Stange halten u. s. w. u. s. w. Es wäre vielleicht nicht ohne Nutzen, einmal eingehend zu prüfen, ob nicht der Geschichtsunterricht selbst auf die Entstehung solcher Redensarten hinweisen soll. Ein Beispiel: Das Ritterleben ist zu behandeln. Unsere Sprache hat einen grofsen Reichtum an Redensarten, die ihm ihren Ursprung verdanken. Ich erwähne in bunter Reihe: einen aus dem Sattel heben, mit einem oder für einen eine Lanze brechen, eine Lanze einlegen, Stich halten, stichhaltig sein, jemanden ausstechen, einen Abstecher machen, Stichwahl, fehlen (von frz. *faillir*), im Stiche lassen, entrüstet sein, preisgeben, im Schilde führen, sich zur Wehr setzen, widersetzen, aufgebracht oder aufsässig sein, in Harnisch bringen, in allen Sätteln gerecht sein, sich aufs hohe Rofs setzen, hochtrabend sein, sich vergaloppieren, sich auf die Hinterbeine setzen, die Zügel schiefsen lassen, etwas behaupten oder durchsetzen u. a. Alle diese führen uns das mannigfache, bunte Leben der Ritter vor die Augen. Wäre es nicht eine Versündigung an unserer Muttersprache, wenn die

Behandlung des Ritterlebens nicht auch einen sprachlichen Gewinn abwirft? Diese in den Wörtern und Redensarten niedergelegte Kulturgeschichte hat zudem auch den Vorteil, vorbereitend und vermittelnd auf die politische Geschichte zu wirken. »Die Ereignisse und Bestrebungen und Menschen dieses Gebiets kommen doch nicht so leicht und nicht so nahe an die Schülerseele heran, so in sie herein, als was dort die Sprachbilder aus dem Alltagsleben bieten; auf dieses dichte Herankommen oder Hereinkommen aber kommt alles an, nur dieses bietet ein wirkliches Erfassen, jenes bleibt doch zu leicht ein unbeteiligtes Sehen aus der Ferne; da doch das Gefühl der eigenen Beteiligung das letzte Ziel ist, dem man zustreben mufs, wie es die Seele von Natur durchaus verlangt. Aber die Brücke zum Erfassen der politischen Geschichte, den unentbehrlichen Übergang zum Leben unten, zu den Haupt- und Staatsaktionen droben kann jene Kulturgeschichte herstellen, die aus der Muttersprache, schon aus der Alltagssprache, so nahe und so lebensvoll zu heben ist.«[1]) — Zu erwähnen ist noch, dafs in der Geschichte eine Menge von Wörtern und Redewendungen dem Verständnis des Schülers durch onomatische Belehrungen erst recht nahe gerückt werden. Erwähnt seien: Fürst, Kurfürst, Herzog, Markgraf, Frondienst, Wergeld, Walstatt, eine Niederlage erleiden, aus dem Hinterhalte hervorbrechen, den Thron besteigen u. v. a.

Auch die Geographie kann die Onomatik nicht entbehren. Wörter, wie Flufsbett, Wasserspiegel, Abhang, Gebirge, Haupt- und Nebenflufs, Hauptstadt u. s. w., Redensarten, wie Wasser in den Rhein tragen, auf dem Damme sein, spanisch vorkommen, Holland in Not, böhmische Dörfer u. a. finden nirgends eine bessere Erklärung als im Geographieunterricht. Es ist ein grofser Unterschied, ob sich der Schüler Ausdrücke wie: Flufsarm, Bergkette, Felsenvorsprung, Landzunge, der Handel der Stadt nahm

---

[1]) *Hildebrand* a. a. O. S. 117.

einen bedeutenden Aufschwung, Leipzig ist der Mittelpunkt des deutschen Buchhandels, Gibraltar ist der Schlüssel zum Mittelmeer, Rufsland ist die Kornkammer Deutschlands, der Thüringer Wald ist die Perle der deutschen Gebirge u. a. nur merkt, oder ob er sich auch das Richtige darunter denkt.[1]) Derartige Redewendungen führen oft in den Mittelpunkt des Stoffes hinein; sie sind geeignet, die Spekulation des Schülers rege zu machen und geben dem Lehrer eine Handhabe, darstellend zu unterrichten. Denselben Nutzen dürfte in manchen Fällen auch die Erklärung geographischer Namen haben, weil diese immer durch wirkliche Merkmale veranlafst worden sind. Oft ist es die Lage des Ortes (z. B. Hochheim), oft die Tier- oder Pflanzenwelt (z. B. Auerbach, Habsburg, Spessart), oft sind es menschliche Anlagen, die sich dort befanden (z. B. Mühlhausen u. a.), oft die Beschaffenheit der Gegend (z. B. die Ortsnamen auf -bruch, -moos, -ried) u. s. w., wodurch die Benennung entstand und was zum Teil noch heute charakteristisch ist.[2])

Dafs auch die Naturkunde eine Menge onomatischen Materials bieten mufs, ist schon aus der Thatsache zu schliefsen, dafs der Deutsche von alters her einen innigen Umgang mit der Natur gepflogen hat. Die Namen vieler Pflanzen weisen auf den Götterglauben, auf Volkssitten und Sagen hin; andere enthalten die reizendsten Bilder (z. B. Goldregen, Schneeball); andere endlich bieten einen charakteristischen sinnlichen Hintergrund, z. B. Schlange (von schlingen), Nachtigall, Heuschrecke, Specht (von spähen), Adler, Nelke, Quecksilber (von quick, d. i. lebendig), Ameise u. v. a. Wie grofs die Zahl der Redensarten ist, die Charaktereigenschaften besonders der Tiere als Grundlage haben, hat *Schrader* ausführlich nachgewiesen.[3]) Aus der Naturlehre gebe ich als Beispiel die Wage, der eine Menge von Bildern ihre Entstehung verdankt, wie »sich das

---

[1]) *Hähnel* und *Patzig* a. a. O. S. 52.

[2]) Man vergleiche hierzu *Behaghel* a. a. O. S. 225—231.

[3]) *Schrader*, Bilderschmuck der deutschen Sprache. S. 36—263.

Gleichgewicht halten, das Gleichgewicht verlieren oder herstellen, in die Wagschale fallen, den Ausschlag geben, das Übergewicht bekommen, gut oder böse ausschlagen, auf die Goldwage legen u. a.«

Es bedarf wohl kaum einer besonderen Erwähnung, dafs endlich die Behandlung des Lesebuchs in hervorragender Weise die Onomatik in ihren Dienst stellt. Einmal macht die gewähltere, edlere Sprache der Lesestücke, besonders der poetischen, die onomatische Belehrung notwendig, die ja die poetische Rüstkammer zu erschliefsen erst recht im stande ist, sodann auch steht zu diesem Zweck gerade im muttersprachlichen Unterricht mehr Zeit zur Verfügung, als in den übrigen Wissensgebieten.

Wenn ich hier die Abhandlung schliefse, so mufs ich darauf hinweisen, dafs ich nur ein Referent der Ansichten sein wollte, die heutzutage über den in Rede stehenden Gegenstand herrschen. *Gustav Freytag* läfst den Professor Werner in dem Romane »Die verlorene Handschrift« sprechen: »Die Wissenschaft ist wie ein grofses Feuer, das in einem Volke unablässig erhalten werden mufs, weil ihm Stahl und Stein unbekannt sind. Ich gehöre zu denen, welche die Pflicht haben, immer neue Scheite in das grofse Feuer zu werfen. Andere haben die Aufgabe, die heilige Flamme durch das Land, in Dörfer und Hütten zu tragen. Jeder, der an der Verbreitung des Lichtes arbeitet, hat sein Recht.« Diese letztere Aufgabe habe ich mir gestellt und sie nach bestem Vermögen zu lösen versucht. Möge es mir gelungen sein zum Heile unserer lieben Schule!

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Verlassene Wohnstätten.

Von

O. Lehmann
in Dresden.

Pädagogisches Magazin, Heft 143.

Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1900.

Einer der wenigen sonnigen Novembertage lockt uns ins Freie. Vielleicht ist es für dieses Jahr die letzte günstige Gelegenheit, eine naturkundliche Herbstwanderung auszuführen. Suchen wir deshalb den freien Nachmittag für uns und unsern naturkundlichen Unterricht recht auszukaufen. Wir lassen uns in unserm Vorhaben nicht beirren durch den Einwand jenes Berufsgenossen, der unsere Wanderung für Zeitverschwendung erklärt, weil er der Meinung ist: »Jetzt giebt es in der Natur nichts zu sammeln und nicht viel zu beobachten. Die Blumen sind verblüht; die Bäume stehen kahl da; die Vögel sind meist fortgezogen; andere Tiere sind gestorben oder haben sich in schwer auffindbare Schlupfwinkel zurückgezogen. Alles ist öde, und die während des Frühlings und Sommers so belebten Hänge und Gründe unserer Heimat liegen jetzt verlassen da!« Mit Kopfschütteln nimmt er unsere Mitteilung entgegen, dafs gerade die Aufsuchung verlassener Wohnstätten das Hauptziel unserer geplanten Herbstwanderung sein soll. Mag er den Kopf schütteln. Uns soll er nicht länger aufhalten. Wir hoffen bestimmt, dafs wir beim Suchen nach verlassenen Wohnstätten nicht nur wertvolle naturkundliche Beobachtungen anstellen können, sondern auch Gelegenheit finden werden, wertvolle Lehrmittel für unsere Schulsammlung zu erwerben.

Rüstig schreiten wir durch die Ahornallee dahin. Die Bäume sind schon seit Wochen kahl. Nur hier und da sitzt ein vergessenes Blatt am Zweig, und nur einige durch ihre weifsgraue Rinde kenntliche Bergahornbäume sind noch reichlich mit den kleinen geflügelten Früchten behärgt. Es ist recht still in der Allee geworden. Wie ganz anders war es doch, als im Frühling die Knospen schwellten, die Spatzen unter lautem Geplärr am jungen Blattgrün sich labten, der Fink vom vorstehenden Ast uns seinen ersten Frühlingsgrufs entgegenrief und morgens und abends die Amsel vom Gipfel des Ahornbaumes weithin ihren orgelnden Gesang ertönen liefs! Wie summte es um den Baum, als die gelbgrünen Blüten wie zartfarbige Schleier sich über das leere Gezweig ausbreiteten! Wie viele Raupen und Käfer, Blattläuse und anderes Kleingetier stellten sich später auf den entfalteten Blättern als ungebetene Tischgäste ein! Der Herbst hat abgeräumt; die Gäste sind verschwunden, und die Allee erscheint uns als eine lange Reihe verlassener Wohnstätten.

Hier unter diesem Baume an der Wegkreuzung sind wir im Frühling und Sommer wiederholt hinweggegangen. Gleichwohl haben wir nicht bemerkt, dafs in der untersten Astgabel ein Amselpaar seine Wohnung aufgeschlagen hatte, da ein herunterhängender Zweig mit seinen breiten Blättern die Stelle gut verdeckte. Auch jenes Nest dort, das die Amsel in das Gezweig des Holunderstrauches gebaut hat, ist von uns übersehen worden. Heute, da wir diese Nester gewahr werden, sind sie verlassene Wohnstätten. Die Amseln, die in grofser Anzahl den Winter am Orte verleben, suchen sie schon längst nicht mehr auf, weder als Schlafstätten in der Nacht, noch als Zufluchtsort bei Wind und Regen, Frost und Schneegestöber. Neugierig begucken die Sperlinge, die lärmend auf und ab hüpfen, den Bau im Holunderbusch. Mancherlei scheint ihnen für weitere Verwendung geeignet zu sein. Sie zerren ganze Bündelchen von Federn, Haaren und Halmen mit ihrem Schnabel los und tragen sie ihren

umfangreichen Nestern zu, die sie hinter Dachrinnen, Firmenschildern, in Mauerlöchern und verlassenen Starkästen angelegt haben und an denen sie bis in den Spätherbst hinein bauen, um sie als Nacht- bezw. Winterquartiere zu benutzen.

Die Bäume in den anliegenden Gärten sind gleichfalls zumeist leer. Deutlich tritt nun wieder die Architektonik der verschiedenen Baumarten hervor. Auf den entlaubten Bäumen entdecken wir zu unserer Freude eine verhältnismäfsig grofse Zahl von Nestern. Bequemer als im Sommer können wir jetzt bezüglich ihrer Anlage Studien machen. Vor allem sind es die Nester der überaus häufigen Amseln, die unsere Aufmerksamkeit festhalten.

Hier hat eine Amsel am Thoreingang auf den Stumpf einer geköpften und wieder ausgeschlagenen Pappel gebaut. Dort wird das Nest durch die sich gabelnden Zweige eines Pflaumenbaumes gehalten. In diesem Garten ist es in dem Geäst einer Robinie, in jenem in dem Wipfel einer Pyramideneiche angelegt. Würden wir den niedrigen Buchsbaumbusch auf jenem Rundteil auseinanderschlagen, so würden wir ein Amselnest finden, und von dem Besitzer dieses Hauses erfahren wir, dafs die Amseln zwischen die Blumenstöcke auf dem wenig benutzten Balkon gebaut hatten.

Merkwürdig kommt es uns vor, dafs wir auf verschiedenen Bäumen nicht nur eins, sondern mehrere gleichartige Nester entdecken. Da nicht anzunehmen ist, dafs zwei Amselpaare gleichzeitig auf einem Baume wohnten, so haben wir die Bauten als Nistgelegenheiten verschiedener Bruten, möglicherweise auch verschiedener Amselpaare zu betrachten.

Da, wo neben der Amsel auch die Singdrossel vorkommt, wie in den Anlagen des Grofsen Gartens, finden sich zuweilen die Nester beider auf einem Baum. Erst im vergangenen Frühling fanden wir auf einer etwa 5 m hohen Fichte in Mannshöhe ein Drosselnest und in doppelter Mannshöhe das Amselnest. Beide Vogelpaare bauten,

brüteten und fütterten gleichzeitig, ohne dafs je Streitigkeiten zwischen den beiden Familien zu beobachten gewesen wären. —

In dem Stadtteil, den wir jetzt durchschreiten, haben wir es jedoch ausschliefslich mit Amselnestern zu thun, denn noch nie vernahmen wir auf unseren Spaziergängen hierselbst den herrlichen Gesang der Drossel. Daran ändert auch der Umstand nichts, dafs die Nester nicht nur in Bezug auf die Anlage, sondern auch betreffs der Bauweise und des verwendeten Baumaterials recht grofse Unterschiede aufweisen.

Bezüglich der Bauweise würden wir bei genauerer Betrachtung der zugänglichen Nester erkennen, dafs auch auf die Amselnester Anwendung findet, was *Liebe* [1]) über die regelmäfsig wiederkehrende Veränderlichkeit im Nestbau sagt, dafs nämlich »alle Vögel von künstlichem Nestbau, welche jährlich zwei bis drei Bruten machen, das Nest für die zweite Brut flüchtiger, weniger sorgfältig und kunstfertig aufbauen wie das erste.« Die Ursache für diese auffallende Erscheinung erscheint nach *Liebe* darin zu liegen, dafs das Eierlegen und die sicher nicht gering anzuschlagenden Anstrengungen und Mühseligkeiten, welche mit der Aufzucht der ersten Brut verknüpft waren, der Fülle von Lebenskraft einigermafsen Eintrag gethan und das Weibchen ein wenig schlaffer gemacht haben.« [2])

Ferner unterscheiden sich die aufgefundenen Amselnester dadurch, dafs die von jüngeren Vögeln durchaus nicht so vorzüglich ausgeführt sind wie die von älteren. Das ist auch bei anderen Vögeln unserer Gärten, Finken, Grasmücken und anderen der Fall. Es entspricht nicht den thatsächlichen Verhältnissen, was *Hebel* in seiner Betrachtung über ein Vogelnest schreibt und was in so vielen Lesebüchern den Kindern heute noch als

---

[1]) *K. Th. Liebes* Ornithologische Schriften, S. 658.

[2]) *Liebe* a. a. O. S. 658.

naturkundliche Wahrheit geboten wird: »Alle Finkennester in der Welt sehen einander gleich, vom ersten im Paradiese bis zum letzten im Frühlinge. Keiner hat's vom andern gelernt, jeder kann's selber. Die Mutter legt ihre Kunst schon in das Ei. ... Das erste Nest eines Finken ist so künstlich wie sein letztes. Er lernt's nie besser.... Jedes Vogelnest ist ganz vollkommen und ohne Tadel.... In der ganzen Natur sind keine Lehrlingsstücke, lauter Meisterstücke.« Eine aufmerksame Betrachtung der von den Vögeln verlassenen Wohnstätten überzeugt uns von der Haltlosigkeit der angeführten Behauptungen. Es wird Zeit, dafs sie aus den Lesebüchern unserer Kinder verschwinden und durch zutreffende Darlegungen ersetzt werden. »Der Vogel baut, je älter er wird, um so bessere, um so schönere und zweckentsprechendere Nester.« [1])

Bei einer Vergleichung der verlassenen Amselnester mufs uns ferner noch auffallen, wie mannigfaltig die verwendeten Baustoffe sind. In jenem Garten siehst du an der Mauer die dicht mit wildem Wein bewachsene Laube stehen. Über dem Eingange hat im Frühjahr ein Amselpaar ein Nest gebaut. Gar sonderbar sieht es aus, denn das Baumaterial besteht vorwiegend aus Rohrspänen, die aus dem Hofe der nebenanliegenden Peitschenfabrik geholt sind. — Ein Amselnest im Nachbargarten, in der untersten Gabel eines Birnbaumes angelegt, besteht zu unterst aus einer Schicht verhärteten Schlammes, den das Amselweibchen — wir haben es zufällig im April beobachtet — aus der Dachrinne des Nachbarhauses herzuholte. Auf der Schlammschicht liegen halbverweste Blätter, welche von dem bauenden Vogel aus einer Regenlache im Winkel des Gartens aufgenommen wurden. Weiter nach oben unterscheiden wir deutlich die Bastfasern, welche von der Amsel in geschickter Weise von den Weinstöcken am Hause abgezogen wurden. Der Nestnapf ist aus Haaren

---

[1]) *Liebe* a. a. O. S. 660.

und Halmen, Moos und Federn zusammengesetzt, auch Papierstückchen fehlen nicht. — Für den Fall, dafs wir heute noch Gelegenheit haben, das Nest einer im Walde lebenden Amsel zu betrachten, wollen wir als Eigentümlichkeit im Nestbau der Gartenamsel anmerken, dafs sie ihr Nest gewöhnlich nicht mit einer Lehmschicht auskleidet, wie es die Waldamsel thut. Nach *Liebes* umfänglichen Beobachtungen »weicht überall die Nistweise der Stadtamsel von der normalen der Waldamsel mehr oder weniger ab und steigert sich diese Abweichung von Jahr zu Jahr,« so dafs sich gegenwärtig, wie auch noch aus anderen Thatsachen vermutet werden kann, eine Spaltung in zwei Formen, die »Garten- oder Stadtamsel« und die »Waldamsel« zu vollziehen scheint.

Doch nicht jedes grofse Nest, das wir auf den Bäumen in den Gärten und Anlagen der Stadt wahrnehmen, dürfen wir für ein Amselnest halten. Bemerkst du dort im Gipfel des Birnbaumes das gewaltig grofse, klumpige Nest, welches eher einem Strohschober als einem künstlichen Vogelneste gleicht? Sperlinge haben es angelegt. Trotz aller Dreistigkeit sind sie doch zuweilen in Verlegenheit, wo sie ihr Heim aufschlagen sollen. Dann schleppen sie tagelang unermüdlich alles nur irgend geeignete Nistmaterial herbei und bauen ein umfangreiches Nest, dessen tiefe Höhlung sie reichlich mit Federn auskleiden. »Dafs die Haussperlinge von Haus aus Höhlennister sind und sich mit dem Baue derartiger freier Nester den Umständen erst spät anbequemt haben, ist sicher. Ebenso sicher aber ist auch, dafs derartige Nester an guter Sichtbarkeit nichts zu wünschen übrig lassen.« [1])

Aufser den grofsen Nestern entdecken wir auf unserm Gange auch noch verschiedene kleinere. Während des Frühlings und Sommers haben wir wiederholt die Erbauer der jetzt verlassenen Wohnstätten beobachtet. Hier auf dem Ahornbaume baute der Fink sein tiefes, halbkugel-

---

[1]) *Liebe* a. a. O. S. 666.

förmiges Nest, das aufsen die Farbe der umgebenden Äste hat, in ziemlicher Entfernung vom Stamme aus Moos, Hälmchen, Würzelchen aufgeführt und innen mit verschiedenen weichen Stoffen ausgefüttert ist. —

Dort im Rosenbusch, der neben der Gartenlaube sich ausbreitet und dessen Blätter auch allmählich gelichtet werden, entdecken wir bei genauem Hinsehen eine verlassene Wohnstätte, die recht durchsichtig erscheint, aus Hälmchen, feinen Stengeln und Würzelchen gebaut und innen mit Tierhaaren ausgelegt ist. Die Klappergrasmücke, auch das Müllerchen genannt (*Sylvia curruca L.*), ist der Erbauer gewesen. Wie freuten wir uns, als wir Anfang Mai beim Vorübergehen hier ihr bekanntes Klappern zum erstenmal vernahmen. Dann beobachteten wir später einmal, wie die Alten den Jungen unermüdlich Futter zutrugen. Alte und Junge sind längst davongezogen, und nur die verlassene Wohnstätte im Rosenbusch erinnert an sie. —

Wohl schwerlich würden wir heute die Urheber jenes in Mannshöhe angelegten Nestes richtig feststellen, wenn wir nicht Gelegenheit gehabt hätten die Bauleute bei ihrem Werke zu belauschen. Goldammern haben die verschiedenen Pflanzenstoffe und Tierhaare zusammengetragen. Du schüttelst ungläubig den Kopf, weil du die Nester der Goldammern in niedrigen Feldhecken oder am Boden der Wald- und Wegränder gefunden hast. Gleichwohl müssen wir bei unserer Behauptung, die auf sichere Beobachtungen gegründet ist, stehen bleiben. Auch *Liebe* hat durch vielfache Beobachtungen festgestellt, »dafs die Goldammern, sobald sie in Gärten übersiedeln, was sie infolge des Schwindens der Feld- und Raingebüsche ganz gern thun, ihre Nester in höherer Lage anlegen, 1 bis 3 m hoch in Spalieren, Cedern, Lauben, Taxusbäumen etc. Offenbar thun sie das, weil sie hier oft Katzen und Hunde und (seltener) Raubvögel in gefährlicher Nähe sehen.« [1]

---

[1]) *Liebe* a. a. O. S. 663.

Die Betrachtung der in den Gärten und Anlagen sichtbaren Nester hat uns den Weg durch die Vorstadt gekürzt. Wir biegen auf eine neu angelegte Strafse ein. Noch führt sie mitten durch Felder hindurch. Aber immer näher rücken die Wohnstätten der Menschen in Form von Mietskasernen heran. Vor zehn Jahren waren hier noch herrliche, wenig begangene Feldwege. Auf den Feldern nisteten zahlreiche Lerchen. Rebhühner verrieten ihr Dasein durch gellenden Aufschrei, und abends erscholl vereinzelt der Ruf der Wachtel aus dem wogenden Getreidefeld. Heute sind diese Felder teilweise zu einem grofsen Bahnhofe umgewandelt. Die verbliebenen Feldreste werden von den genannten Vögeln gemieden. In die verlassenen Wohnsitze sind andere Vögel eingedrungen.

Siehst du den erdfarbigen Vogel auf dem Wege, der sich niedergeduckt hat und uns nahe herankommen läfst, dann aber hurtigen Laufes die Strafse entlang trippelt? Jetzt bückt er sich und hackt in dem Pferdekot herum, um unverdaute Haferkörnchen aufzusuchen. Wenn er so pickt, wird am Kopfe die lange Federhaube deutlich sichtbar, die jeden Zweifel benimmt, dafs wir die Haubenlerche vor uns haben. Ihr sind die breiten Strafsen, die freien Plätze gerade recht, erinnern sie doch an ihre ehemalige Heimat in der russischen bezw. asiatischen Steppe. Das Nest dieses Vogels würden wir auf den anliegenden Feldern vergeblich suchen. Wenn der unscheinbare Bau auf der Erde nicht schon bei der Ernte zerstört wurde, so ist er sicher beim Umarbeiten des Bodens mit den Stoppeln zusammen untergepflügt worden. Für die Haubenlerche war diese Zerstörung des Nestes kein Verlust, kümmerte sie sich doch schon längst nicht mehr um die verlassene Wohnstätte. — Geschäftig huscht eine zweite Haubenlerche zwischen der bereits aufgegangenen Saat dahin, jetzt springt sie auf einen Erdklofs und läfst ein aus fünf Tönen bestehendes durchdringendes Pfeifen vernehmen, dann fliegt sie in niedrigem Bogen herüber auf die Strafse, und nun beginnt zwischen

den beiden Vögeln ein neckisches Jagen. — Da die Haubenlerche auch im Winter auf den zahlreichen Strafsen und Plätzen genügende Nahrung findet, so bleibt sie während der rauhen Jahreszeit bei uns und ersetzt so durch treue Anhänglichkeit an unsere Heimat, was ihr an Kunstfertigkeit im Gesange ihrer begabteren Schwester, der Feldlerche, gegenüber abgeht.

Unser Weg führt uns eine weite Strecke am Flufs hin. Erst vor wenigen Jahren ist er in das durch Menschenhand geschaffene neue Bett verwiesen worden. Aber schon ist der breite Grund in der Mitte bedeckt mit Rollsteinen, welche die Hochflut mitgebracht und hier abgelagert hat. Hinderte uns nicht das Schutzgeländer und die steile, unzugängliche Böschung, so würde ich dich veranlassen, mit hinunterzusteigen. Dann könnten wir uns von den Rollsteinen erzählen lassen von den Wohnstätten, die sie verlassen haben, von den steilen Syenitfelsen im Plauenschen Grunde und der alten Heidenschanze mit ihren slavischen und vorslavischen Gefäfsscherben und Knochenresten, von den Porphyritfelsen bei Potschappel und dem Burgberge, auf dem sich ebenfalls eine alte slavische Siedelung befand, vom Windberg und der mächtigen Decke des Rotliegenden, unter der der Bergmann nach den Resten untergegangener Wohnstätten aus der Steinkohlenzeit gräbt, oder auch von den mit dichtem Wald bestandenen Gneisgehängen des Rabenauer Grundes und des Erzgebirges.

Der Flufs hat aber auch Schlamm und Sand mitgebracht und dieses »Spülgut« an den Ufern abgesetzt. Schnell haben verschiedene Pflanzenarten von dem neuen Schwemmland Besitz ergriffen und die Schlammreste in kurzer Zeit mit einem grünen Teppich bedeckt. In dem schlammigen Boden entwickelten sich jedoch unter dem Einflufs der Sommerwärme neben den Pflanzen auch mancherlei tierische Lebewesen. Was Wunder, dafs mehrere Bachstelzenpaare am Flusse sich ansiedelten und emsig der Jagd auf allerlei Kleingetier oblagen. Heute suchen

wir die weifsen Bachstelzen vergeblich, sie haben unsere Flufsufer mit südlichen Gestaden vertauscht. Nur eine Gebirgsbachstelze trippelt noch eilig am Wasser hin und wippt mit ihrem langen Schwanze. Vielleicht versucht sie, wie im vorigen Jahre, durch unsern Winter sich durchzuschlagen. So leicht es den Bachstelzen wurde, am Flusse für ihre eigene Erhaltung zu sorgen, so schwierig war für sie die Aufgabe, in der Nähe des Wassers einen geeigneten Platz zu finden, um eine Wohnstätte für die junge Brut zu schaffen. Die über den Flufs geführten modernen Brücken boten keine Gelegenheit zur Anlegung eines Nestes. Ein Paar fand schliefslich drüben in einem Loch der Gartenmauer einen Platz, um aus gröberen und feineren Pflanzenteilen und Tierhaaren das Nest zu bauen.

Wesentlich günstiger als die Bachstelzen war in dieser Beziehung das Hausrotschwänzchen daran. Wie oft haben wir es hier auf dem Geländer sitzen, auf den Boden herunterfliegen, rasch ein Insekt aufnehmen und wieder auf seinen Aussichtsplatz zurückkehren sehen. Für das Rotschwänzchen war es günstig, dafs hier — nahe am Flufs mit seinem Insektenreichtume — eine Reihe neuer Gebäude aufgeführt worden war. Als der Frühling in das Land gekommen war, da meldete auch das Rotschwänzchen, dafs es seinen Einzug in die neue Wohnstätte gehalten habe. Unter dem Dache, auf einem vorstehenden Simse baute es sein Nest. Zweimal nistete es an derselben Stätte. Glücklich brachte es die Jungen aus. Die Wohnstätte des Rotschwänzchens würde jetzt im November auch verlassen sein, wenn nicht die unvermeidlichen Spatzen, in kecker Weise fremdes Eigentum mifsachtend, Besitz von ihr genommen hätten. —

So sehr wir es beklagen, dafs die Feldeinsamkeit durch die Anlage des neuen Flufsbettes und der industriellen Werkstätten gestört worden ist, wollen wir doch auch nicht vergessen, dafs gerade durch diese Neuanlagen wir über eine Reihe verlassener Wohnstätten in unserer Heimat erst genauere Kunde erhalten haben.

Als man die betreffenden Anlagen schuf und das Feld an verschiedenen Stellen über einen Meter tief abtrug, stiefs man auf zahlreiche prähistorische Funde. Diese stammen zum Teil aus einer sehr weit zurückliegenden Zeit, da der Mensch von den Metallen und ihrer Verwendung zu Werkzeugen und Schmuckgegenständen noch keine Kenntnis hatte. Er sah sich darum genötigt, seine Äxte, Beile, Hämmer, Messer aus Stein oder Knochen herzustellen. Nach den hier aufgefundenen Stein- und Knochengeräten und nach den Verzierungen an den Scherben des Topfgerätes war es möglich, die verlassenen Wohnstätten der Ureinwohner unserer Heimat als Reste aus der jüngeren Steinzeit zu bestimmen. Die verlassenen Wohnplätze der neolithischen Bewohner wurden aber später von neuem besiedelt, in der Bronzezeit von Germanen und später von Slaven, wie wir aus den ebenfalls hier gefundenen Urnenscherben und slavischen Topfresten schliefsen dürfen.

Bei der Ausschachtung des neuen Weifseritzbettes entdeckte man ferner Schichten von Sumpfmergel und Kalktuff und schlofs aus deren Vorhandensein auf einen ehemals hier vorhandenen Sumpf oder See, in den die Gewässer von den Abhängen aufgelösten Kalk herunterführten, der sich dann an den üppig wuchernden Sumpfgewächsen niederschlug. In dem Sumpf lebten zahlreiche Schnecken — man hat gegen sechzig Arten aufgefunden. Zuweilen gerieten auch gröfsere Tiere auf den unsicheren Sumpfboden und wurden in den Kalkschlamm eingebettet, wie die aufgefundenen Tierknochen erkennen lassen. Die Kalktuff- und Sumpfmergelmassen weisen auf eine verlassene Wohnstätte hin.

Ebenso können wir die noch tiefer liegenden und bei der Anlegung des neuen Flufsbettes ebenfalls entblöfsten Plänerschichten mit ihren charakteristischen Versteinerungen[1]) als Erinnerungszeichen an das Meer zur Kreide-

[1]) *Inoceramus labiatus Schloth. Ammonites Woolgari Mant. Nautilus sublaevigatus d'Orb.*

zeit betrachten, dessen Wogen hier rauschten und in dessen Wasser Millionen von Lebewesen eine Wohnstätte fanden. Heute bildet der Grund jenes Meeres, der Pläner, die sanften Abhänge des westlichen Elbthales und die Auflagerung auf dem Syenit. Jenseits des Dorfes finden wir mehrere im Pläner angelegte Brüche.

Wir treten in einen derselben ein. Die Steinbrecher sind beschäftigt, die Plänerplatten aus ihrer Felsenruhe zu drängen. Vom Bruchmeister kannst du dir gegen ein geringes Entgelt die oben erwähnten Versteinerungen einhandeln.

Auf dem Pläner liegt eine gewaltige, mehrere Meter hohe Löfsschicht, ein Diluvialgebilde, wie uns die Geologen belehren. Einen anderen Rest aus jener Zeit, da unsere Heimat eine einzige grofse verlassene Wohnstätte war, findest du dort als Prellstein an der Wegteilung vor der Windmühle — auch einer verlassenen Wohnstätte, die nur noch als Reklamemittel für die danebenstehende Restauration dient. Der Prellstein ist ein nordischer Syenit. Gletscher haben ihn bis in diese Gegend transportiert. Menschenhände haben ihn an den Wegrand gewälzt. Sammelnde Geologen haben diese Urkunde der Eiszeit schon fleifsig mit dem Hammer studiert!

Auch die Löfsschicht wird von Jahr zu Jahr kleiner. Eine grofse Ziegelei verwendet den Lehm. Am oberen Rande der bisher noch unberührt gebliebenen Lehmwand fällt uns eine grofse Anzahl kleiner runder Löcher auf; wir zählen über dreifsig. — Wenn wir im Sommer am Rande des Steinbruchs standen, konnten wir vor diesen Löchern ein lustiges Treiben beobachten. Uferschwalben flogen auf und ab. Plärrend durchschnitten sie die Luft und husch — war bald hier, bald da eine in einem Loche verschwunden, um nach wenig Sekunden lautlos wieder abzufliegen und sich von neuem in das fröhliche Treiben zu mischen. Im Frühjahr hatten die Schwalben die Löcher gegraben, um am Ende der bis zu einem Meter tiefen Neströhren ihre Brut auszubringen. Aber nicht jedes an-

gefangene Loch eignete sich zum Weiterbau. So wurde die Zahl der Löcher in der Lehmwand gröfser als die der vorhandenen Vogelpaare. Heute sind alle diese Schwalbenwohnungen verlassene Wohnstätten. Schon Ende August sind die Uferschwalben davongeflogen, nachdem sie ihre Jungen aufgezogen hatten. Ob sie die verlassenen Wohnstätten im nächsten Jahre wieder vorfinden werden, erscheint mehr als fraglich, denn schon beginnt man die obere Lehmschicht abzutragen. Wahrscheinlich werden sie im Frühjahr von neuem an die schwierige Arbeit gehen und neue Bruthöhlen graben müssen, bis sie endlich infolge fortgesetzter Störungen auch diesen gemeinsamen Wohnplatz — wie bereits so manchen anderen der Heimat — für immer meiden werden.

Willst du auf unserer Wanderung auch die verlassenen Wohnstätten der Mehl- und Rauchschwalben ins Auge fassen, so brauchst du nicht weit zu suchen. Der Gang durchs Dorf zeigt uns an verschiedenen alten Gehöften die kolonieartig angelegten Nester der Mehlschwalben. Und dort im Thorwege entdeckst du auch das oben offene Nest der Rauchschwalbe.

Als wir im Sommer durch das Dorf gingen, jagten die Schwalben über dem Dorfteich allerlei Insekten. Der Dorfteich auf dem langen, mit Linden bestandenen Dorfplatze, die mit den Giebeln nach dem freien Platze gerichteten langen, schmalen und dicht an einander stofsenden Häuser, dazu der Name des Dorfes, sie weisen darauf hin, dafs wir hier eine ursprünglich slavische Ansiedelung vor uns haben, die aber, nachdem sie von den Slaven verlassen war, von den Germanen in Besitz genommen worden ist.

Das Dorf ist umgeben von Wein- und Obstgärten. Die Gartenmauern sind aufgeführt aus dem am bequemsten zu beschaffenden Material, dem Pläner. An dieser Mauer bemerkten wir nach jenem Sommerregen zahlreiche Schnirkel- und Weinbergsschnecken. Heute sehen wir uns vergebens nach ihnen um. Wir wühlen mit dem Stock das vom Wind zusammengetriebene Laub um. Du

findest ein leeres Schneckenhaus und meinst, das wäre auch eine verlassene Wohnstätte. Das trifft in zweifacher Hinsicht nicht zu. Zunächst ist ja das Schneckenhaus nicht eine Wohnstätte des Tieres, die es nach Belieben verlassen kann, sondern ein Teil des Körpers, und dann ist das gefundene Schneckenhaus durchaus nicht leer, sondern, wie du dich überzeugen kannst, von einigen kleineren Gehäuseschnecken und einem kleinen Käfer bewohnt.

In die Plänermauer ist ein Sandsteinstück eingemauert. Es scheint einem alten Thorwege zu entstammen, denn wir bemerken auf ihm verwitterte Zeichen. Mit Mühe entziffern wir aufser einigen Buchstaben die Zahl 1763. Die Jahreszahl erinnert uns an den Abschlufs des siebenjährigen Krieges und damit an eine Zeit, da manches der umliegenden Dörfer zu einer verlassenen Wohnstätte geworden war. Indem wir uns anschicken, durch eine Schlucht vordringend den Höhenzug zu ersteigen, auf dessen Kamme Kesselsdorf liegt, müssen wir unwillkürlich an jenen kalten Dezembertag im Jahre 1745 denken, an welchem in dem naheliegenden Zschonergrunde die Preufsen durch Schnee und Eis sich hindurcharbeiteten, auf der Höhe die Sachsen und Österreicher überraschten, in blutiger Schlacht zurückwarfen und dabei so manches Haus zu einer verlassenen Wohnstätte umwandelten.

Doch zurück in die Gegenwart! Bleibe einige Augenblicke stehen und betrachte das Bild der Stadt im weiten Thalkessel. Mächtig breitet sie sich aus — immer weiter wächst sie an den Hängen des Elbthales hinauf. Manche trauliche Wohnstätte fällt dem wachsenden Riesen zum Opfer. Erleichtert atmen wir auf, dafs wir wenigstens auf Stunden dem Banne der Grofsstadt entronnen sind. In tiefen Zügen atmen wir die frische Herbstluft ein. Weithin lassen wir unsere Blicke schweifen bis hinaus in die sächsische Schweiz und zu den Lausitzer Bergen.

Nachdem wir uns an der Aussicht erfreut haben, schreiten wir weiter. Raschelndes Laub spielt die eigen-

artige Marschmusik. Wir befinden uns in einer jener grofsen Obstanlagen, welche den Hang bedecken, sich von einem Dorfe zum andern hinziehen und vielfach selbst auf das Feld übergreifen. — Was für ein fröhliches Singen begrüfste uns hier an jenem herrlichen Sonntagsmorgen im Mai, als wir unter blütenduftenden Bäumen im taufrischen Grase dahinschritten. Mit welch freudigem Gesumme begrüfsten all die kleinen Tischgäste da oben im Gezweig die wohlbesetzte Sonntagstafel. Ein weifses Blütenmeer war der ganze Hang geworden, und Tausende von Städtern zogen ins Freie, das Frühlingswunder zu schauen.

Demgegenüber erscheint die Obstpflanzung vereinsamt und der einzelne Kirschbaum als verlassene Wohnstätte. Von dem fröhlichen Menschenschwarme, der zur »Baumblut« hier sich erging, ist jetzt nichts zu spüren. Unsere Wege sind so menschenleer wie die Gartenrestaurants in den Vorstädten, an denen wir vorüberkamen. Im Sommer drängten sich dort die Leute um jeden Stuhl, heute huschten nur einige unbeaufsichtigte Kinder umher und spielten »Kämmerchen vermieten«. Scharf galt es aufzupassen, um ein verlassenes Kämmerchen wahrzunehmen, und hurtig mufste jedes springen, um rechtzeitig Besitz von ihm zu ergreifen.

Wird etwa hier zwischen den kahlen Kirschbäumen auch »Kämmerchen vermieten« gespielt? Da flattert ein kleiner graubrauner Schmetterling von Baum zu Baum und setzt sich dann am Stamme mit ausgebreiteten Flügeln nieder. Im Weitergehen bemerken wir noch einige Frostspanner, denn diese haben wir vor uns. Gelt, lieber Freund, daran hattest du wohl gestern nicht gedacht, als du aus der Lehrmittelsammlung Seidenspinner und Fuchs holtest, dafs du im November deinen Kindern noch lebende Schmetterlinge zeigen könntest. Sie sind zwar unscheinbar, ebenso unscheinbar wie die Seidenspinner, aber für uns nicht weniger bedeutungsvoll und in ihrer Entwickelungsgeschichte nicht minder interessant, wie *Groth* bereits 1887 in diesem Blatte in dem Artikel »Schmetter-

linge im November« [1]) auseinandergesetzt hat. — Wie gut war es, dafs der Besitzer dieser Obstanlage die Bäume rechtzeitig mit einem Teerring versah. Wir zählen auf einem 10 cm breiten Teerstreifen 37 Frostspanner-Männchen. Sie suchten im Mondenschein die Weibchen, die wegen Mangels an leistungsfähigen Flügeln am Stamme emporkriechen mufsten und hier am Klebstreifen hängen blieben. Von ihnen zählen wir auf demselben Teerringe nicht weniger denn 56. Einige von ihnen haben — dem Tode nah — noch ihre grünlichen Eierchen abgelegt. — So haben wir Gelegenheit, für die nächste Naturgeschichtsstunde Frostspanner-Männchen und -Weibchen nebst Eierhäufchen als Lehrmittel mitzunehmen. — Beim Einsammeln entdecken wir in den Rindenspalten Häufchen kleiner gelber Tönnchen — an einem einzigen Baume gegen dreifsig, und jedes besteht aus fünfzehn bis zwanzig Tönnchen, die an dem einen Ende eine kleine Öffnung aufweisen. Es sind die verlassenen Kokons der Schlupfwespen, deren Larven hier aus den Kohlweifslingsraupen auskrochen und sich verpuppten.

Einigen Kohlweifslingsraupen ist es jedoch gelungen, von Schlupfwespen verschont zu bleiben, den Baumstamm zu erklimmen und in der Rindenfurche an einem quergespannten Faden die Puppenhülle zu befestigen, um in dieser Hülle den Winter zu überdauern.

Bei unserm Suchen am Kirschbaum nach Frostspannern, Schlupfwespen und Kohlweifslingspuppen entdecken wir auch noch einige andere Glieder der Tierwelt, besonders wenn wir die abstehenden Rindenfetzen loslösen. Spinnen haben dort sich und ihren Eiern einen Unterkunftsplatz für den Winter gesucht. Ohrwürmer und Asseln scheuchen wir aus ihrer Ruhe auf.

Im Grunde genommen ist demnach der Kirschbaum auch heute noch keine verlassene Wohnstätte, wie es uns

---

[1]) Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1887. — Vergl. auch *Groth:* Aus meinem naturgeschichtlichen Tagebuche. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.

auf den ersten flüchtigen Blick erschien. Nur andere Gäste sind gekommen. Die »Sommerfrischler« Star, Gartenrotschwänzchen, Fink, Wendehals, Pirol und andere sind davongezogen, dafür benutzt allerlei Kleingetier den Kirschbaum als wohlgeeignetes Winterheim. Allerdings ist die Gartenpolizei emsig am Werk, den Baum von diesen ungebetenen Wintergästen zu säubern. Pink pink erklingt es aus dem kahlen Gezweig des nächsten Kirschbaumes, während von dem danebenstehenden ein keckes zistererrrretet herübertönt und von einem entfernteren Baume ein gutmütiges, gedämpftes, schäkerndes Lachen (spizidähdähdähdäh) an unser Ohr trifft. Die Rufe belehren uns, dafs sowohl Kohl-, als auch Blau- und Sumpfmeise eifrig ihres Polizeiamtes walten. Für die Dienste, die sie durch Vertilgung der Obstschädlinge dem Menschen erweisen, könnten sie wohl den Gegendienst erwarten, dafs man ihre Wohnstätten ihnen erhalte und die hohlen Kirschbäume stehen lasse. Doch der Mensch scheint anders zu rechnen. Schon sehen wir verschiedene alte Bäume niedergelegt. Wir müssen an einem vorüber. Bemerkst du hier in dem starken Aste das kreisrunde, knapp 3 cm im Durchmesser haltende Loch? Es war sicher der Eingang zu einem »Meisenheim«. Die hier wohnenden Meisen — wahrscheinlich Blaumeisen — sind für den Winter eines Zufluchtsortes und für das nächste Frühjahr einer Niststätte beraubt. Wohl kann man es dem Menschen nicht verdenken, wenn er, um den Ertrag der Obsternte zu steigern, wenig ertragfähige Bäume ausrottet und durch jüngere zu ersetzen sucht. Ebenso sehr müfste er es zu gleichem Zwecke sich auch angelegen sein lassen, die Gehilfen bei der Vernichtung der Baumschädlinge — also die Meisen — zu erhalten. Letzteres wäre möglich, wenn er beispielsweise das von uns vorhin aufgefundene Aststück herausschnitte, unten und oben mit gut schliefsenden Deckeln versähe und die jetzt verlassene Wohnstätte als neue Nistgelegenheit an einem anderen Obstbaume befestigte. — Es wäre sicher eine dankbare Aufgabe für den Lehrer,

für Vermehrung der Niststätten thatkräftig einzutreten, sei es, dafs er mit gutem Beispiel im Schulgarten vorangeht, oder dafs er die Knaben anregt und anleitet, in ihrer freien Zeit Nistkästen zu bauen, oder auch, dafs er in landwirtschaftlichen und Obstbau-Vereinen auf die Notwendigkeit und den Wert künstlicher Nistgelegenheiten aufmerksam macht, seine Beobachtungen in dieser Sache mitteilt, geeignete Nistkästen vorführt und Winke über ihre zweckmäfsige Aufhängung giebt, wobei ihm die schon oft erwähnten Schriften *Liebes*[1]) vorzügliche Dienste leisten werden.

Wir verlassen die Obstanlage und wenden uns einem anderen »Grunde« zu, der in der Nähe seinen Anfang nimmt. Laut tönt uns von einer hohen Esche herab der Ruf des Grünspechts entgegen. Sucht der eine verlassene Wohnstätte, um für die Nacht geborgen zu sein? Wohl kaum, denn emsig bearbeitet er mit seinem langen, geraden Schnabel den Stamm der Esche. Du möchtest wissen, was er unter der Rinde sucht. Blicke die Geländestange an, die den Spaziergänger am Betreten der Wiese hindern soll; sie rührt von einer Esche her. Die Rinde ist abgeschält worden. Im Holze eingegraben erblickst du allerlei hieroglyphenartige Zeichnungen. So ähnlich wird es wahrscheinlich auch unter der Rinde der Esche aussehen, die der Specht augenblicklich bearbeitet. Borkenkäfer bez. ihre Larven hausen unter ihr. Der Grünspecht will sie zur Abendmahlzeit aus ihrer Wohnstätte hervorholen. Wünschen wir ihm von Herzen guten Erfolg, damit der Baum recht bald eine von Insekten verlassene Wohnstätte werde!

Neben Eschen und Erlen stehen Weiden am Bächlein, welches den Wiesengrund durchfliefst. Lustiges, aber gedämpftes dscherrrrp dscherrrrp klingt von dort herüber. Lafs uns vorsichtig an den Bach heranschleichen. Jetzt

---

[1]) *Liebe* a. a. O. S. 11. Zur Frage über den Erfolg von Nistkästen. S. 95. Winke, betr. das Aufhängen der Nistkästen für Vögel u. a.

kommen die lustigen Schäkerer näher. Wie kecke Seiltänzer werfen sie sich von Ast zu Ast. Am kleinen Körperchen sitzt ein auffallend langer Staffelschwanz, der uns auf den ersten Blick die Schwanzmeise verraten würde, wenn wir nicht bereits am Rufe das allerliebste Vögelchen erkannt hätten. Rastlos geht es von einem Baume zum anderen, über unseren Kopf hinweg, dort in die Birkenbüsche hinein. Gewifs stand hier im Thal die erste Wohnstätte der kleinen Gesellschaft, aber schwer ist sie zu finden. Vielleicht war sie an eine Birke gebaut, und dann war das Nestchen sicher so mit Birkenrindenstückchen besetzt, dafs ein sehr geübtes Auge dazu gehörte, es von seiner Unterlage — dem Birkenstamm zu unterscheiden.

Jener schrille Pfiff, den wir eben vernahmen, schien von einer anderen Meise herzurühren. Jetzt ertönt er noch einmal. Wir erkennen unsern Irrtum. Dort am Eichstamm sitzt der Rufer. Den Kopf nach unten gekehrt und etwas vom Stamme zurückgebogen, hält die Spechtmeise Umschau. Flink läuft sie am Stamme herab, fliegt auf den Boden, nimmt einen Kern auf und kehrt zum Eichbaum zurück. Mit dem Schnabel hackt sie jetzt emsig auf die Rinde los. Wir stören sie, sie fliegt davon. In der Rindenspalte finden wir — wie wir vermutet — eine Eichel eingeklemmt. Durch das soeben geschaffene Loch an der Spitze wollte die Spechtmeise den Kern entnehmen. Gern möchte ich dir eine Wohnstätte dieses Vogels zeigen. Wenn nicht der Abend zu nahe wäre, müfstest du mit mir an jenem Hange hinaufklettern. Unterwegs würden wir genügend Gelegenheit haben, den Syenituntergrund der Thalwand zu studieren. Dort oben steht neben dem einsamen Gehöft ein alter Apfelbaum. In diesem nisteten im Vorjahre Spechtmeisen. Ein wahrscheinlich von Spechten gezimmertes Loch im Stamm war als Wohnstätte ausersehen worden. Der Eingang zum Nest war mit Lehm verklebt bis auf ein enges, kreisrundes Loch, welches dem Vogel gerade das Durchschlüpfen

gestattete. Diese Art der Nestanlage hat ihm auch den Namen Kleiber eingetragen.

Wir verzichten für heute auf die Besichtigung der Wohnstätte der Spechtmeise und bleiben im Thal. Sieh! Da drüben am jenseitigen Ufer des Baches hat in der Astgabel eines Strauches, der ganz und gar überdeckt war von wildem Hopfen, ein anderes Vogelpärchen sein Nest erbaut. Wir springen hinüber, bewundern die zweckmäfsige Anlage des Nestes und freuen uns über den vorzüglich ausgeführten und wohlerhaltenen Bau. Der Durchmesser des Hohlraumes beträgt 10 cm. Die Nestwand ist 4—5 cm stark. Am Grunde ist das Nest aus dünnen Zweigen besonders der Birke und Erle erbaut. An einigen Zweigen hängen noch die Erlenkätzchen. Auf dem Unterbau liegen vertrocknete Blätter, zarte Würzelchen und dürre Grasblätter. Im Innern ist das Nest ausgeklebt mit Holzmulm, wie er sich in hohlen Weiden findet. Auf dem Grunde des Nestes entdecken wir noch einige kleine grünblaue Eischalenreste, von denen verschiedene schwarzbraune Punkte tragen. Alle diese Einzelheiten lassen uns mit Sicherheit erkennen, von wem diese jetzt verlassene Wohnstätte errichtet worden ist. Wir haben das Nest der Singdrossel vor uns, die uns im Frühjahr bei der Durchwanderung des Grundes in Gemeinschaft mit Amsel und Rotkehlchen so köstliche Lieder sang. Jetzt ist sie fern von ihrem Nistplatze. Wird diese verlassene Wohnstätte von der Drossel wieder bezogen werden? Sicher nicht! Wohl aber wird das Nest durch die Unbilden der Witterung während des Winters arg beschädigt und schliefslich gar zerstört werden. Ist es nicht schade um einen solchen kunstvollen Bau? Wie könnte doch an ihm den Kindern die Geschicklichkeit und Sorgfalt des Vogels im Nestbau verdeutlicht werden! Wie könnte man durch eingehende Betrachtung eines solchen Kunstwerkes dem Kinde Achtung vor der mühsamen und zeitraubenden Arbeit des Vogels einflöfsen! Nach unseren Erfahrungen verfehlt eine solche Betrachtung ihre Wirkung auf das Kind nie. Es lernt

ein solches Nest ganz anders bewerten und überträgt die Wertschätzung auch auf andere Nester, die es im Garten oder in der Allee hoch oben auf dem Baume erblickt. Vor allem aber gewinnt es eine tiefere Einsicht in eine der wichtigsten biologischen Erscheinungen des Tier- bez. des Vogellebens, eine Einsicht, die durch kein Bild und keine Erzählung in gleicher Weise erzeugt werden könnte. Auf Grund dieser Erwägungen ergreifen wir mit Freuden die Gelegenheit, unsere Lehrmittelsammlung durch ein so vorzügliches Anschauungsmittel zu bereichern, und schicken uns an, vorsichtig den das Nest tragenden Zweig vom Strauche zu lösen.

Du schaust bedenklich unserm Treiben zu. Gewifs willst du uns erinnern, dafs wir durch unser Vorhaben Gefahr laufen, mit angesehenen Methodikern des naturgeschichtlichen Unterrichts in Widerspruch zu geraten.

Rofsmäfsler mahnt: Die Nester und Eier lasse man in Ruhe![1]) Und an einer anderen Stelle betont er, dafs auf Wanderungen mit der Schuljugend die Nester ungesucht, gefundene unberührt bleiben.[2]) In gleichem Sinne äufsert sich auch *Lutz* in seiner Schrift: Der Volksschullehrer als Naturaliensammler. S. 58 sagt er in einer Anmerkung: Vogel-Nester und -Eier gehören nicht in die Schulsammlung. Es ist sehr zu wünschen, dafs sich die Schüler mit den Nestern möglichst wenig befassen.

Auch wir betrachten als unsere Aufgabe, durch den naturkundlichen Unterricht die Jugend von Schädigung der heimatlichen Vogelwelt ab- und zum Schutze derselben anzuhalten. Wir sind jedoch der Meinung, dafs wir sicherer als durch Verbote und Mahnungen oder durch geflissentliches Fernhalten ausgestopfter Vögel und entsprechender Nester das angedeutete Ziel dadurch erreichen, dafs wir die Kinder die Vögel möglichst gründlich kennen lehren, ihnen das Verständnis für die kunstvollen Nest-

---

[1]) *Rofsmäfsler*, Der naturgeschichtliche Unterricht. S. 92.
[2]) *Rofsmäfsler* a. a. O. S. 100.

bauten erschliefsen und — wenn irgend möglich — ihnen Gelegenheit geben, einen Vogel — und wäre es auch nur ein Sperling — beim Nestbau aufmerksam zu beobachten.

In unserer Ansicht werden wir bestärkt durch die Ausführungen *Liebes*, des bedeutendsten Förderers der Vogelschutzbestrebungen. Er sagt:[1]) Wer mit wirklichem Erfolge Vogelschutz üben will, der mufs vor allem die Vögel und ihre Eigentümlichkeiten, ihren Bau und ihre Lebensweise genau kennen. Erst die genauere Kenntnis der Bedürfnisse und Gewohnheiten der verschiedenen Vogelarten macht es möglich, und, was ganz besonders zu betonen ist, in weitaus den meisten Fällen möglich, ihren guten Bestand zu erhalten, wo ihn die Kultur gefährdet. Der bedeutendste und kenntnisreichste unter den Ornithologen Österreichs, *von Tschudi-Schmidhoffen*, äufserte sich jüngst dahin, dafs ein nationaler Vogelschutz niemals durch Gesetze allein, sondern auch durch Verbreitung ornithologischer Kenntnis in den weitesten Kreisen erzielt werden könne. Er hat mit wenig Worten das rechte getroffen. Zweckmäfsige Gesetze sind ja ganz gut; aber lediglich durch die toten und starren Buchstaben des Gesetzes, lediglich mit überschwenglichen, gefühlvollen, allgemein gehaltenen Reden lassen sich unsere Ziele nicht erreichen: wir müssen dahin streben, dafs allmählich ein vernünftiger Vogelschutz jedermann, jung und alt, ans Herz wächst, dafs jedermann die Vögel mehr und mehr kennen und sich ihrer freuen lernt!

Eben deshalb gehört aber auch nach unserer festen Überzeugung das Vogelnest — das wirkliche, nicht nur das nach- oder abgebildete — in die Lehrmittelsammlung der Volksschule. Und da wir unsere Forderung dahin einschränken, dafs nur verlassene Wohnstätten, die keinem Vogel mehr zu gute kommen, für die Zwecke der Schule ausgenützt werden, so glauben wir bestimmt, auch die Zustimmung der Methodiker zu finden,

---

[1]) *Liebe* a. a. O. Ergänzungs-Band, S. 6.

welche gegen eine Verwendung von Nestern als Lehrmittel sich ausgesprochen haben, weil sie nicht der »verlassenen Wohnstätten« gedachten.

Wenn wir das gefundene Drosselnest als wertvolles Lehrmittel mit hinwegnehmen, so könnten wir zu unserer Rechtfertigung noch einen weiteren Punkt anführen. Wir zählen beim Weiterschreiten durchs Thal alle uns zu Gesicht kommenden Nester, die wir auf den verschiedensten Bäumen, bald hoch, bald niedrig, bald dicht an den Stamm angedrückt, bald weit hinaus auf schwankenden Zweig gebaut, bald auffallend grofs, bald klein, hier aus groben Reisern, dort aus Moos und Blättern aufgeführt entdecken. Nach 30 Minuten haben wir genau 30 Nester wahrgenommen. Wir wollen diese Beobachtung unserem naturkundlichen Tagebuch anvertrauen. Wenn wir dann im nächsten Frühling — ehe die Bäume sich belauben — denselben Weg wieder gehen, wollen wir abermals zählen. Es wird uns gehen, wie andere Jahre, wir werden von diesen 30 kaum 10 wieder vorfinden. Unser Drosselnest wird aber noch nach Jahren eine Zierde unserer Lehrmittelsammlung und ein wertvolles Hilfsmittel für unsern naturkundlichen Unterricht sein.

Von einer Schädigung der Vogelwelt braucht auch dann nicht die Rede zu sein, wenn mit der Zeit noch andere derartige Anschauungsmittel vom Lehrer gesammelt werden. Am Bachesufer finden wir eine Anzahl Erlen und Eichen angezeichnet, die während des kommenden Winters der Axt verfallen sollen. Auf einer Erle entdecken wir das grofse Nest eines Elsterpaares. Jenes Nest im Wipfel der Eiche wurde vom Pirol angelegt. Den Müller, den wir am Wehr treffen und dem die betreffenden Bäume zugehören, ersuchen wir, wenn es möglich ist, die beiden Nester für uns zu retten. — Wenn wir nächstens am Strom entlang gehen, werden wir nachfragen, ob beim Schneiden der Weiden kein Sumpfrohrsängernest gefunden worden ist. — Zur Zeit der Schilfernte wandern wir hinaus an den grofsen Teich und suchen ein der Vernichtung

geweihtes Nest eines unserer »Pfahlbauern« — wie *Liebe* bezeichnend die Rohrsänger genannt hat — zu retten. Den Steinbrechern im Plänerbruch versprechen wir eine Belohnung, wenn sie beim Wegnehmen eines Steinhaufens das dort angelegte Bachstelzennest für uns zu erhalten suchen. Und so werden wir bei unseren Wanderungen noch oft Gelegenheit finden, höchst wertvolle Anschauungsgegenstände vor der Zerstörung zu bewahren. Nicht für alle werden wir im Schulunterricht Verwendung finden. Diese könnten aber einem am Orte bestehenden Heimatsmuseum oder naturkundlichen Museum überwiesen werden, wo sie bei sachgemäfser Verwertung rechten Nutzen stiften können.

Das mit dem besten und reichsten Inhalt ausgestattete Museum ist und bleibt freilich die Natur selbst. Sie bietet dem aufmerksamen Beobachter auf jedem Gange — auch im November — vielfach Gelegenheit, durch Verkehr mit ihr Körper und Geist zu erholen und zu erfrischen, durch sorgfältiges Beobachten das Wissen zu bereichern und durch verständiges Sammeln die Hilfsmittel für den naturkundlichen Unterricht zu vervollkommnen.

Doch es wird dunkel auf unserem Pfade. Deutlich heben sich am Thalrande die Gipfel der Bäume vom klaren Abendhimmel ab. Wie leicht ist es, bei dieser Beleuchtung die entblätterten Bäume von einander zu unterscheiden, leichter als im hellen Sonnenscheine des Sommertages, da alle Zweige mit grünem Laub bedeckt waren.

Übers Thal hin ziehen schreiend die Krähen und suchen die am Morgen verlassenen Schlafplätze in der »Heide« jenseits der Elbe auf. Raben- und Nebelkrähen ziehen gemeinsam dahin. Die Nebelkrähen sind erst jetzt in gröfseren Mengen hier eingetroffen. Während des Sommers konnten wir in diesem Grunde nur Rabenkrähen beobachten. Ihre grofsen Nester treten deutlich aus dem Gezweig hervor. Sie sind jetzt auch verlassene Wohnstätten, wenn nicht Eichhörnchen oder kleine Vögel in ihnen einen Unterschlupf suchen.

Bei der Mühle, bei welcher wir das Thal verlassen, würde ich dir gern noch das Zaunkönignest am Bachesrande zeigen. Doch es ist zu dunkel geworden. Auch das verlassene Nest des Rotkehlchens am Wegrande unter dem Haselnufsstrauch würden wir in der Dunkelheit nicht mehr finden. Wir steigen die Thalwand empor. Am Rande leuchtet es hell auf. Der Mond — auch eine verlassene Wohnstätte? — steigt empor und erhellt unsern Heimweg. Andere Weltenkörper glänzen vom Himmel hernieder. Sind es werdende oder verlassene Wohnstätten?

Wir nähern uns dem Bereiche der Stadt. Hunderte von Männern und Frauen begegnen uns auf unserm Wege. Viele von ihnen arbeiteten während des Tages in der Fabrik und suchen nun die am Morgen verlassenen Wohnstätten in den Vororten auf.

Auch wir wollen uns beeilen, heimzukommen. Es scheint eine kalte Novembernacht zu werden. Glücklicherweise sind wir über die Zeit hinaus, wo wir bei der Heimkehr von unseren naturkundlichen Wanderungen eine kalte leere Junggesellenstube, eine verlassene Wohnstätte fanden. Daheim warten fröhliche Kinder auf unsere Rückkehr. Sie wollen wissen, wo wir gewesen sind, was wir gesehen und ob wir ihnen etwas mitgebracht haben. Komm, lafs uns ihnen erzählen von den verlassenen Wohnstätten, die wir auf unserm Novembergange betrachtet haben!

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Die
Bedeutung der Heimat.

Von

H. Winzer
in Neustadt (Orla).

Pädagogisches Magazin, Heft 144.

Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1900.

Die Liebe zur Heimat ist selbstverständlich und natürlich, doch scheint sie jetzt zu schwinden. Das ist um so bedauerlicher, als sie die notwendige Vorstufe zur Vaterlandsliebe ist. Vielleicht hebt sie sich etwas, wenn wir uns, wenn auch nur in flüchtiger Weise, die Bedeutung der Heimat vergegenwärtigen. Ich gehe dabei von der Gegenwart aus und will dann auch die Bedeutung der Vergangenheit ganz kurz berühren.

Die Heimat ist uns Schutz und Schirm und bildet Körper und Geist.

Im Vaterhause, bei Mutter- und Vaterliebe sind wir gediehen. Unter Elternmühe und Elternsorge nahmen wir an Leib und Seele zu. In diesem Schutze und bei dieser Liebe welches Glück! Welcher Zauber umfängt uns beim Gedenken der glückseligen Jugendzeit! Der Mutterliebe zarte Sorgen bewachten unsern goldnen Morgen. Mag das Vaterhaus klein, einfach, dürftig sein — es giebt keine zweite Stätte, die lieblicher in unserer Erinnerung stände. Welche Freude, in kindlicher Unbefangenheit, im kindlichen Frohmut im Hof, Garten, auf der Strafse mit Bruder und Schwester und Nachbargespielen sich zu tummeln und sich immer wieder am Abend, in der Nacht, am Morgen und den ganzen Tag über geborgen zu wissen in treuer Mutter- und Vaterliebe. Vater, Mutter, Heimat machen die Kindheit zur glücklichsten Lebenszeit. Sprechen wir doch von der Jugend Paradies, und denken wir uns doch die höheren, seligen und ewigen Geister, die Engel, in Kindesgestalt. Das genossene Jugendglück läfst uns

die Heimat nie vergessen. — Mit dem sonnigen Glanze, den die Heimat der Jugend giebt, ist sie zugleich unsere Nährmutter für Körper und Geist. Was wir körperlich an Gestalt, kräftigen, geschickten Gliedern, dem scharfen Ohr und Auge, der kunstfertigen Hand etwa sind, das sind wir durch die Heimat, oder die Heimat legte mindestens den Grund dazu. Die heimatliche Flur — Garten, Feld — nährte uns, die heimatliche Milch, das heimatliche Brot kräftigte uns, die heimatliche Luft stärkte uns, das heimatliche Wasser erquickte uns, der heimatliche Sonnenschein labte uns. Und was wir geistig etwa wurden, wir wurdens durch die Heimat. Die Wohnstube mit ihren Geräten, das ganze Haus in seiner Ausstattung, der Hof mit seinen Tieren, der Garten mit Blumen, Käfern, Schmetterlingen, Bäumen, Früchten und sonstigen tausend Dingen, das Feld, der Wald und alles, was wir in der Heimat überhaupt haben — alles klopfte fortwährend an unsere Sinne, weckte und belebte sie und führte die ersten Eindrücke zu unserer Seele, rief und begründete das ganze Seelenleben. Was aber nach neuerer psychologischer Forschung schon vorhanden, also vor der Geburt in der Seele, war, kam erst recht durch die Heimat in sie. Das, was die Heimat gab, behalten wir, es bildet den Grundstock fürs ganze Leben und begleitet uns bis zum Tode. Später mögen wir noch viel Neues erfahren, es wird geprüft von dem, das von der Jugend her in uns ist und dann entweder, so wie es ist oder abgeändert, angenommen oder abgestofsen. Viel von dem späteren Neuen wird, trotzdem es aufgenommen wurde, doch bald wieder vergessen. Aus den Grundlagen des Seelenlebens erheben sich alle höheren Gebilde des geistigen Lebens, die Begriffe, Urteile, Schlüsse, ferner das, was uns angenehm oder unangenehm berührt, d. h. die Grundlagen des wunderbaren, heute noch bei weitem nicht genau erforschten Gefühls- und Willenslebens, unsers Gemüts, das den Menschen erst zum Menschen macht, ihm den Charakter giebt, nach dem er gut oder schlecht ist.

So weit wir unser Seelenleben nach seinem löblichen oder tadelnswerten Untergrund kennen, nach seinen idealen, gen Himmel steigenden, kühnen und weiten Gedanken, wir danken alles der Heimat. Die Gesinnung wird am kräftigsten durch das Beispiel von Vater und Mutter gepflegt. Wohl dem, dem Gott einen treuen Vater, eine treue Mutter bescherte! Von letzterer spricht der Dichter:

Sie lehrte dir den frommen Spruch,
Sie lehrte dir zuerst das Reden,
Sie faltete die Hände dein
Und lehrte dich zum Vater beten....
Der Mutter danke es allein,
Wenn du noch gehst den Pfad der Tugend.

Eine gute Zucht der Kinderstube ist die beste Mitgabe fürs Leben. Alle Lehrer — und mögen sie irgendwoher kommen und irgendwas leisten — können sie nicht annähernd ersetzen.

Neben dem Elternhause üben Gespielen, Nachbarn, die Schule, die ganze Gemeinde und ihre Umgebung Einflufs. Was das Kind täglich sieht und hört, und was es empfindet, prägt sich ihm ein. Daher wird die örtliche Denk- und Handlungsweise sich vererben. Die Schule hat die heimischen Vorzüge in den Schülern zu befestigen und weiter zu führen, die Nachteile aber zu unterdrücken. Letzteres gelingt nur schwer und recht langsam. Das, was das Kind in der Jugend übte, woran es sich gewöhnte, will es im Alter auch thun; es wird ihm lieb, und die Menschen der Heimat haben ihre Gesinnung, ihren Charakter mit seinen Vorzügen und Mängeln dem kommenden Geschlechte aufgedrückt.

Einen ebenso entscheidenden Einflufs hat die heimatliche Natur. Ihre Fruchtbarkeit, ihr Liebreiz, ihr strenger, unfruchtbarer Boden, ihr geschütztes, sonniges Thal, ihre rauhe Höhe, ihr wohl bebautes Feld und ihre wohlgepflegten Gärten, oder auch deren unvorteilhafte, vielleicht flüchtige und unordentliche Bewirtschaftung beeinflussen den werdenden Menschen ebenfalls nach seiner Sinnes- und Handlungsweise, nach seiner Geschicklichkeit

und Wohlanständigkeit. Auch der Verkehr, an dem die Heimat teil nimmt, ist nicht ohne Belang. Das Kind des abgeschiedenen Walddörfchens, dessen Bewohner in harter Arbeit ihren Lebensunterhalt finden, ist anders geartet als das der reichen, genufssüchtigen, lebensfrohen Stadt, in der der Verdienst leicht und reichlich ist. — So können wir aussprechen, wie die Eltern sind und wie die Heimat ist, so wird der sich entwickelnde Mensch. Die Heimat bildet ihn und weist ihm seine Lebensziele, sein Thun und Schaffen zu.

Dabei hat die Vergangenheit eine gröfsere Bedeutung als man schlechthin annimmt. Unsere Heimat ist nicht etwas eben, in der Gegenwart, Gewordenes. Ihr Grund und Boden, ihre Pflanzen- und Tierwelt, ihr Feld, ihre Wiesen und Wälder, ihre Häuser, Strafsen und Anlagen, aber auch ihre Sprache, Sitte, ihr Gesetz und Recht und der Charakter ihrer Bewohner entstanden in der Vergangenheit.

Wie viele Jahrtausende verstrichen, ehe unsere Heimat ihre jetzige Gestalt annahm! Die grofsen geologischen Zeitalter mit ihren grofsartigen und furchtbaren äufserlichen Umgestaltungen und Umwälzungen, mit ihren Veränderungen, bez. völligen Erneuerungen der Lebewesen mufsten vergehen. Wie lange mögen unsere Wässerchen Zeit gebraucht haben, um ihren jetzigen Weg zu finden! Das Gegenwärtige weist auf Vergangenes. So ist's auch mit der Urbarmachung unseres Bodens. Sie stammt aus viel, viel neuerer Zeit. Aber Jahrhunderte vergingen doch bis die Entwässerung zu nasser und die Bewässerung zu trockener Stellen herbeigeführt wurde, bis die Ackerkrume, das fruchttragende Feld, die blumige Wiese, der hochstämmige Wald, der freundliche Hain entstanden. Unsere Landstrafsen bauten uns in der Hauptsache unsere Vorfahren. Die Baumreihen an ihnen, unsere Obstanpflanzungen, kommen von ihnen. Das, was unser Feld, unser Garten und unsere Wiese jetzt trägt, liegt zum guten Teil in ihrer Arbeit. Wie viel dachten, sannen,

überlegten sie, damit es uns wohl gehe; wie viel Arbeit leisteten sie für uns! Die Schutzmafsregeln an Strafsen, Dämmen, Teichen, Abstürzen danken wir ihnen. Und lenken wir den Blick auf den Heimatsort selbst. Legte ihn unsere Zeit an, bauten wir ihn mit seinen hier und da noch sichtbaren Wallgräben, Stadtmauern, Thoren, mit seinem Kloster, dem Schlofs? Bestimmten wir die Lage, die Bauart und die Ausführung unserer Kirchen? In der Anlage der Strafsen, in den Gebäuden, Steinzeichen, Meilensteinen, Brücken und Denkmälern, welche reichen Gaben derer, die vor uns hier atmeten, sich am Sonnenschein labten, an den Gaben der Flur erquickten und an der Geselligkeit erfreuten! Schufen wir unsere lauschigen Vergnügungsorte (den Buchnufsberg, den Hain, die Sachsenburg, den Totenstein) erst gestern? So mögen wir wollen oder nicht, wir stehen und bleiben unter dem Einflusse und Eindrucke der Vergangenheit. Ihr Geist weht zu uns herüber, und wer hören kann und in der Vergangenheit zu lesen vermag, wird's noch in ganz anderer Weise empfinden wie wir Laien.

Wenn unsere Umgebung berichten könnte, was sie alles erlebte, was würden wir hören? Das Feld würde von sorgsamen, gewissenhaften Arbeitern, von dankbaren Herzen beim reichen Erntesegen reden, Wald und Hain wohl von fröhlichen Kindern, die sich an ihren Beerenschätzen erlabten, von im Glück aufjauchzenden Menschen, die gemeinsam den stillen Wald singend durchzogen oder in ihm allein Gott ihre Not klagten. Und was sah und hörte mancher Baum, manche Linde und Eiche, mancher Hang, manches Thälchen, das plätschernde Wässerlein? Eine ganz neue Welt von Sorgen und Hoffen, erfüllt vom Schaffen und Gelingen, von guten Vorsätzen und tüchtigen Leistungen eröffnete sich uns. Spielte sich nicht mancher wichtige Lebensabschnitt da ab, und trug sich hier nicht manches zu, was für die Nachwelt von Einflufs war? Wollten unsere alten Wohnungen, das alte Kloster, das Schlofs, manche Burg der Umgebung von

ihren Erlebnissen berichten — eine neue und wunderbare Welt entstände vor uns. Nicht nur Geschehnissen, die einzelnen begegneten, würden wir lauschen, auch Bewegungen, die die Gesamtheit ergriffen, würden uns erregen. Wir hörten von alten, heidnischen Bräuchen, von der sehr ansehnlichen Kulturarbeit der Sorben-Wenden, vom Einzuge und mühseligen Leben der ersten Christenapostel, von Christentaufen und Heidenkriegen, auch davon, wie sich der Geist der Reformation Bahn brach und Umwälzungen herbeiführte. — Wenn unsere alte ehrwürdige Johanneskirche reden wollte! Was sah und hörte sie! Freudiges Lob Gottes, brausenden Gemeindegesang, erhebenden Gottesdienst. Wie viele betraten sie im Laufe der Jahrhunderte betrübt und kummervoll und verliefsen sie hoch beglückt! Sollte nicht die Andacht und das Gottvertrauen der Vergangenheit in ihrem weiten, hohen Raume mehr als sonstwo zu uns herüber wehen? Bevorzugte Menschen können sich da hinein versenken, verstehen die für andere stumme Sprache. Sie berichten dann wohl ihrer dankbaren Mitwelt. Auch für uns liegen solche höchst wertvollen Beiträge vor, die in den Schriften des Vereins für Thüringer Altertumskunde, im Wartburg-Herold, in unserem Tageblatte, im Kalender oder als selbständige Bücher veröffentlicht worden sind. Wir sagen Dank dafür und bitten um weitere Aufschlüsse. Wie viel lebt von vergangener Zeit noch im Munde des Volks von einsamen Stellen, von Hünengräbern, von Bächen, Bergen, Teichen. Auch hier hat sich für unsern wunderschönen und sagenreichen Orlagau ein Schatzgräber gefunden,[1]) der uns manchen freien, weiten, herrlichen Ausblick gewährte. Mit welch anderen Augen sehen wir nun zufolge der lebensfrischen Erzählungen manche Stelle unserer Umgebung an. Vor unserm geistigen Auge sehen wir z. B. durch die Erzählung »Der Salzgraf« an der Stelle des

---

[1]) Superintendent *W. Frenkel* veröffentlichte die Erzählungen Wendelin, Der Salzgraf, Das Altarbild, Gott grüfst das Handwerk u. a.

jetzigen Salzteichs das stolze Ritterschlofs mit den treu sorgenden Eltern, der treuen Hausfrau und dem schlechte Bahnen wandelnden Hausherrn. — Wie ganz anders erscheint uns z. B. auch unser Dromsenberg und der Kamsenhügel, wenn wir die Sagen, die von ihnen erzählen, wissen. Dann flüstern tausend Stimmen der Vergangenheit uns wunderbare Geschehnisse und Erlebnisse zu. Wie viel Schätze sind da für unsern sagenreichen und geschichtlich bedeutenden Orlagau noch zu heben!

Aber auf eins möchte ich noch hinweisen. Dafs unsere Sprache uns von der Mutter vererbt wurde, ist bekannt. Sie stammt trotz aller Umwandlung, Lautverschiebung und Abschleifung aus alter Zeit. Viele Wörter und Redensarten, die wir leichthin gebrauchen, deren eigentlicher Sinn aber vielfach vergessen ist, deuten auf längst Vergangenes. Sie beziehen sich z. B. auf das frühere Kampfleben, wie: etwas im Schilde führen, für oder gegen jemand in die Schranken treten, im Stiche lassen, sich erholen, bestehen, den Spiefs umdrehen, sich zu jemand gesellen, übel anlaufen; sie beziehen sich auch auf die alte Götterlehre, wie: es schwant mir, den kürzern ziehen, durchs Feuer gehen. Andere Redensarten weisen auf das alte Recht, wie: den Stab über einen brechen, ungeschoren lassen, Stein und Bein schwören, das Recht mit Füfsen treten, einem den Stuhl vor die Thür setzen, Zetergeschrei, etwas an die grofse Glocke schlagen, Mahlplatz, Gemahl, Gemahlin, vermählen; wieder andere erinnern an alte Sitten und Bräuche, wie: Fensterscheibe, Frauenzimmer, frisch von der Leber weg reden, die Uhr ist abgelaufen, die Uhr stellen, einen über die Löffel barbieren, schreien wie ein Zahnbrecher. Auch heute noch geübte Sitten und Bräuche weisen auf Altes, z. B. das Händefalten beim Gebet (das völlige Gebundensein — des Kriegsgefangenen), der Grufs (ursprüngliches Zeichen, sich wehrlos zu erklären), das Zutrinken, drei Hände voll Erde in das Grab nachwerfen (zuerst ein Mittel, damit der Geist des Abgeschiedenen den Lebenden nicht mehr erscheine; heute

ist der Brauch zum Zeichen der Liebe geworden). Der Brauch, beim Schwur den Daumen, Zeige- und Mittelfinger nach oben zu richten, die beiden anderen Finger aber einzuschlagen, weist ebenfalls in die Vorzeit. Die drei erhobenen Finger bedeuten Gott den Vater, Gott den Sohn und Gott den heiligen Geist; die beiden nach unten weisenden den Leib und die Seele des Schwörenden. Beim etwaigen falschen Schwur solle der dreieinige Gott Leib und Seele verderben. Mehr als viele ahnen, stehen wir auf der Vergangenheit, die uns Sprache, Sitte, Brauch vorschrieb.

Ferner weisen viele unserer Kinderreime und Kinderliedchen in die heidnische Urzeit. Die Liedchen vom Pommerland, eigentlich vom Hollerland, sind ursprünglich Holdaliedchen. Der Kinderspruch: Heile, heile, Kätzchen ist ein Überbleibsel eines alt-heidnischen Wundsegens.

Die Namen unserer Wochentage gab uns ebenfalls die Vergangenheit. Sonntag und Montag erinnern an die beiden gröfsten Himmelskörper, Sonne und Mond; der Dienstag ist der Tag des Kriegs-(Gerichts)Gottes Thius oder Ziu, er hiefs things tac, d. i. Gerichtstag. Der Mittwoch ist Wuotans tac, der Donnerstag Donarstac, der Freitag der Tag der Freia und Sonnabend ist die Bildung wie heiliger Abend (vor den grofsen kirchlichen Festen). Die drei grofsen kirchlichen Feste selbst wurden auch von der Vorzeit benannt: Weihnachten = ze wihen nachten (zur heiligen Nacht; jedenfalls von Heiden zur Bezeichnung der 12 heiligen Nächte gewählt); Ostern weist auf die alt-deutsche Frühlingsgöttin Ostara; Pfingsten geht auf das griechische Pentekoste zurück.

Auch unsere Familiennamen gab die Vergangenheit. Die vielen Müller, Schulze und Schmidt, Schmid, Schmied beweisen, dafs jedes deutsche Dorf schon in alter Zeit seinen Schulze, Müller und Schmied hatte. Die abgeänderte Schreibweise ist unwesentlich. Familiennamen wurden weiter gegeben nach Ländern (Sachse, Hesse), nach Geräten (Nagel, Zange), Farben (Weifse), aus Beziehungen

zur Heldensage, nach hervorstechenden Merkmalen und nach allerhand anderen Rücksichten. Sie sind niemals rein zufällig. — Die Namen unserer Gemüse- und Obstarten — Kohl, Pfirsiche, Pflaumen — sind römischen Ursprungs. Wörter wie Mauer, Ziegel, Fenster ordnen das erste Kulturverhältnis der Römer zu den Germanen. Redensarten wie: die Macht in den Händen haben, deuten auf die frühere konkrete Ausdrucksweise, nach der das jetzige Abstraktum Macht als Person gedacht wird. Die alte Zeit konnte sich vielleicht überhaupt nicht abstrakt ausdrücken, weshalb wir möglicherweise auch da konkrete Darstellung der Sachen, etwa im alten Testamente, haben, wo uns heute das Abstrakte geläufig ist.

Durch die Hinweise auf die Sprache kamen schon Andeutungen über das alte Recht. Unser Gesetz und Recht geht ja vielfach über die alte deutsche Geschichte hinaus und greift in Römisches hinüber. Es ist gewifs ein Zeichen der Macht und Kraft der Vergangenheit, dafs wir Deutsche, die wir uns doch zu den gebildeten Völkern zählen dürfen, noch nicht im stande waren, ein allein deutsches Gesetz und Recht zu schaffen, zumal römisches Recht nicht dem Deutschtum entsprechen kann.

Mit Gesetz, Recht, Sprache, Brauch und Sitte ist die ganze Lebensanschauung und Lebensauffassung verbunden. Was wir sind und wie wir's sind, kommt in den Grundzügen aus der Vergangenheit der Heimat und des Vaterlandes. Die Vergangenheit that viel für uns. Lauschen wir ihrer Stimme. Lassen wir die Berge und Thäler, Teiche und Bäche, Eichen und Linden, die Haine und Wälder und menschliche Werke — Gebäude, Schutzvorrichtungen, Erholungsanlagen, Wohlfahrtseinrichtungen, Gedenksteine zu uns reden. Wir verwachsen mehr mit ihnen, wie wir mit Menschen, Tieren, Pflanzen, Feld und Wald verwuchsen, da sie unsere Sinne öffneten und uns körperlich und geistig bildeten. Das Rauschen der Vergangenheit ist vornehmlich überall. An einzelnen Orten ist's besonders deutlich. Wie viele sangen sich Trost und

Gottvertrauen in unsern Kirchen ins Herz! Wie laut und deutlich sprechen die Gräber unseres Gottesackers! Was erzählt der Anger, sein Brunnen, manches alte, vererbte, lieb gewordene Hausgerät!

So spinnen sich unlösbare Fäden zwischen Herz und Heimat. Mögen wir hinaus ziehen an den heiteren Rhein, wo das Leben so lieblich eingeht, in den sonnigen Süden, wo im dunkeln Laub die Goldorange glüht, nach der Heimat zieht's dich immer wieder. Vieltausendstimmig haben die Dichter daher die Heimat gepriesen. *F. Baumbach* z. B. sagt:

Bin durch die Alpen gezogen,
Wo die Lawine rollt,
Sah, wie in Meereswogen
Tauchte der Sonne Gold.

Aber freudig ich tauschte
Alpen und Meerestrand
Für das tannenumrauschte
Nordische Heimatland.

Schlösser sah ich und Türme,
Schimmernd und marmorweifs,
Dunkler Pinien Schirme
Wiegen im Winde sich leis,

Aber schöner und besser —
Lacht mich immerhin aus —
Als die Marmorschlösser
Dünkt mich mein Vaterhaus.

Die Gegenwart wird bald auch zur Vergangenheit gehören, und wir mit ihr. Werden dann später Kommende nicht auch auf uns weiter bauen? Wollen wir nicht alles thun, dafs sie gern und dankbar an unsere Zeit und an uns denken, dafs wir ihnen in unserem, dann vergangenem Thun und Leben den rechten Weg in ihrer Gegenwart weisen? Es wird geschehen, wenn wir die Heimat im weitesten Umfange verschönen und veredeln, zu ihr gehören wir Menschen doch selbst auch. Vielleicht danken es uns die, die nach uns kommen. Dann freilich kann von einem wirklichen Vergehen, Sterben und Vergessen überhaupt nicht mehr die Rede sein.

So leitet die Liebe zur Heimat hin zur Ewigkeit, zur ewigen Heimat, in der einstens wohl der am gewissesten einkehrt, der die irdische verstand, liebte und für sie lebte.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Das Jus und die Schule.

Von

Dr. A. Bliedner.

Pädagogisches Magazin, Heft 145.

Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1900.

»Die Hauptaufgabe fällt der Schule zu,« so heifst es Seite 5 einer kleinen Broschüre,[1]) die sich mit den Ursachen der zwischen Recht und Volk bestehenden Entfremdung und den Mitteln, ihr abzuhelfen, beschäftigt. Also, mag wohl manch einer ausrufen, wiederum ein Versuch, in den bereits bis zum Zerplatzen vollgepackten Ranzen, den das geplagte Mädchen für alles, die Schule, schleppen mufs, ein weiteres Gepäckstück hineinzustopfen! Und in der That, man kann es dem besonnenen Schulmanne kaum verdenken, wenn er nachgerade gegen diejenigen etwas mifstrauisch wird, die für jedes wirkliche oder vermeintliche Gebrechen der Zeit alsbald die Schule verantwortlich machen und nun nicht etwa blofs mit guten Ratschlägen — für solche wird die Schule stets dankbar sein, mögen sie kommen, woher sie wollen —, sondern auch mit zum Teil recht dreist erhobenen Ansprüchen schnell bei der Hand sind. Was hat man nicht schon alles von den Gymnasien verlangt, und wie mafslos sind die Forderungen, die von den übereifrigen Anhängern des Handfertigkeits- und des Kochunterrichts an die Volksschule gestellt worden sind! Jetzt klopft auch das Jus an die Pforten der Schule und verlangt gebieterisch Einlafs.

Der Greifswalder Herr Professor unterscheidet eine subjektive und eine objektive Entfremdung zwischen

[1]) *Paul Krückmann*, Die Entfremdung zwischen Recht und Volk. Leipzig, Theod. Weicher, 1899. 46 S.

Recht und Volk. Erstere ist ihm »die Unkenntnis des Rechtes und die daraus für den Laien sich ergebenden unliebsamen Folgen«, letztere »die Entfremdung des Rechtes und der Rechtsprechung vom Rechtsbewufstsein des Volkes.« Nur auf den Abschnitt, der die subjektive Entfremdung behandelt, lassen wir uns hier näher ein, da nur dieser das pädagogische Gebiet berührt. Nach dem Verfasser ist im deutschen Volke eine Unkenntnis des Rechtes zweifellos vorhanden. Er behauptet, dafs die Schuld hierfür in erster Linie die Schule trage, die sich bis jetzt um den Rechtsunterricht nicht gekümmert habe, obwohl »eigentlich für jeden Deutschen und für die Wohlfahrt des Staates die Kenntnis und dadurch bedingte richtige Würdigung des Rechtes viel wichtiger ist als die Kenntnis von philologischen, mathematischen, naturwissenschaftlichen u. s. w. Wahrheiten.« Was jetzt zum Teil schon unter »Staatskunde« gelehrt wird, könne noch keinen Ersatz bieten für das Strafrecht und das viel wichtigere bürgerliche Recht. Für seine Reformvorschläge unterscheidet nun der Verfasser die Periode bis zur Einsegnung und die nach der Einsegnung. Während der ersteren soll nicht »eigentliche Rechtskunde« getrieben, wohl aber darauf hingewiesen werden, »dafs der Staat der Aufgabe nachzukommen versucht hat, die göttlichen Gebote, soweit es möglich ist, auch durch menschliche Satzungen zu verwirklichen, dafs seine Bestimmungen zum Besten des Einzelnen und der Gesamtheit dienen sollen und dafs das Recht darum Anspruch auf Achtung und Ehrfurcht hat, dafs seine Gebote nächst den göttlichen Geboten die heiligsten und ehrwürdigsten sind.« Derartige Belehrungen sollen als »Seitenbemerkungen im Religions- und allenfalls auch im Geschichtsunterricht« gegeben werden. Wie das zu geschehen habe, sucht der Verfasser dadurch klar zu machen, dafs er für gewisse Stücke des Katechismus auf bestimmte Paragraphen des St.G.B. und des B.G.B. hinweist, also z. B. für das zweite Gebot auf St.G.B. § 153 ff. und § 166, für das sechste auf

St.G.B. § 172 ff., B.G.B. §§ 1312, 1328, 1565, 2335. Bei der 4. Bitte sollen »belehrende Ausblicke« auf die staatliche Alters- und Invaliditätsversorgung und auf die Kranken- und Unfallversicherung gethan werden. »Um noch einige Punkte herauszugreifen, die bei Gelegenheit der 4. Bitte behandelt werden können, so seien erwähnt ‚gut Regiment‘, ‚fromme und getreue Oberherren‘, wozu herangezogen werden kann St.G.B. § 331 ff. über Verbrechen und Vergehen im Amte, entsprechend B.G.B. § 839, 841; ‚gute Nachbarn‘ B.G.B. § 906 ff. Ferner wären hier zu berücksichtigen alle Bestimmungen des St.G.B. zur Erhaltung der öffentlichen Ordnung, insbesondere § 110—145.« Übrigens sollen die Rechtssätze nur »in grofsen Umrissen ohne Angabe von Paragraphenzahlen« vorgeführt werden. Nach der Einsegnung »hat die eigentliche Rechtskunde als eigene Disziplin einzusetzen«. Denn das Recht sei nicht nur besser als die alten Sprachen geeignet, den Schüler im »formalen Denken« auszubilden, sondern habe zugleich »den unleugbaren grofsen Vorzug, ein nationales Bildungselement zu sein, das uns unabhängig macht von fremdartigen Bildungsstoffen«. Aufserdem aber »soll durch die Aufnahme des Unterrichts in der Rechtskunde erreicht werden, dafs die Lebensanschauung des Schülers eine unmittelbar praktische, das weltflüchtige Leben in blofsen Ideen zurückgedämmt werde, der Schüler sich mit der ihn umgebenden Welt bekannt mache, sich in ihr zurecht finden lerne«. Dem Einwand, dafs »der Unterricht in der Rechtskunde die materialistische Gesinnung in der Jugend grofs ziehen werde«, begegnet der Verfasser mit einer längeren Ausführung über die ideale Seite des Rechtes und über Idealismus überhaupt, wobei er zu dem Ergebnis kommt, dafs »die Klagelieder über den niedergehenden Idealismus der Jugend« unberechtigt seien und nur daher rührten, dafs man die Jugend nicht auf die richtigen, nämlich auf die nationalen Ideale hingewiesen habe. Nachdem er dann noch eine Reihe anderer Einwendungen zurück-

gewiesen hat, geht er kurz auf einige bereits von Schulmännern gemachte Versuche ein, die Rechtskunde zum Gegenstande des Unterrichts zu machen. Er tadelt aber an den von diesen Männern (*Pache*, *Sachse*, *Heumann*, *Dörpfeld*, *Schleichert*, *Patuschka* u. a.) geschaffenen Lehrbüchern, dafs in ihnen das Recht »zu sehr als Anhängsel der Volkswirtschaftslehre erscheine« und zu viel Wert »auf den Erwerb positiver Kenntnisse gelegt« werde. Auf der Schule »müfste die rein erziehliche Seite des Rechtsunterrichts noch volle Berücksichtigung finden«. Endlich verlangt er die obligatorische Einfügung des Rechtsunterrichts in die Ausbildung des künftigen Lehrers. »Der Rechtsunterricht auf den Seminaren und den Universitäten hätte sich zu erstrecken auf Civil- und Strafrecht unter Heranziehung der wichtigsten mit dem Civilrecht in unmittelbarer Berührung stehenden Bestimmungen der Civilprozefs-, Strafprozefs- und der Konkursordnung. Ferner ist Staats- und Verwaltungsrecht mit besonderer Berücksichtigung der Gewerbeordnung zu lehren. Das Handelsrecht ist nur soweit heranzuziehen, als nötig ist, um den allgemeinen Charakter dieses kaufmännischen Rechtes erkennen zu lassen, im übrigen bleibt es am besten den Handelsschulen vorbehalten. Römisches Recht, Rechtsgeschichte, internationales Privatrecht, Völkerrecht, Kirchenrecht, der gröfste Teil des Prozefsrechtes fällt fort.« (Was dann noch über die Beschäftigung mit dem Recht während der Militärdienstzeit, über die »Selbsterziehung der Laien« und über einige an die Juristen zu stellende Anforderungen gesagt wird, übergehen wir als auf anderen Gebieten liegend.)

Was haben wir hierzu zu sagen? »Es erhellt, dafs eigentlich für jeden Deutschen und für die Wohlfahrt des Staates die Kenntnis und dadurch bedingte richtige Würdigung des Rechtes viel wichtiger ist als die Kenntnis von philologischen, mathematischen, naturwissenschaftlichen u. s. w. Wahrheiten.« Zunächst eine Frage: Was besagt in diesem Satze das Wörtchen »eigentlich«? Soll dadurch

die Schroffheit der Behauptung gemindert oder verstärkt werden?[1]) Doch wie dem auch sei, wir können die Verherrlichung der Kenntnis des Rechtes auf Kosten der philologischen, mathematischen, naturwissenschaftlichen u. s. w. Kenntnisse keinesfalls zugeben. Der Verfasser ist Jurist. Eine *oratio pro domo* wird man ihm zwar zu gute halten. Denn ohne Begeisterung für den eigenen Beruf ist keine erfolgreiche Ausübung des Berufes denkbar. Aber die Begeisterung darf nicht in eine Herabsetzung aller übrigen Beschäftigungen ausarten. Und dieser Herabsetzung macht sich der Verfasser mit obigem Satze mehr oder weniger schuldig. Den »staatlichen Berufenen« allerdings will er nicht zu nahe treten. Giebt es denn aber wirklich blofs staatliche Berufe? Ist jede Arbeit minderwertig, die nicht im Dienste des Staates geschieht? Die Wissenschaft mindestens mufs frei sein. Ein klassisches, aber hoffentlich nicht wiederkehrendes Beispiel, wohin es führt, wenn sie sich zur Magd des Staates macht, haben wir an der *Hegel*schen Philosophie erlebt. Der Verfasser bringt die Vernachlässigung des Rechtes in Zusammenhang mit den »unpraktisch-weltflüchtigen Anschauungen«, wovon sich unser Volk so lange habe beherrschen lassen, »bis wir schliefslich bei Verteilung der Erde zu kurz kamen und nun in mühseligster Arbeit unter dem andauernden Widerstande eines immer noch nicht belehrten Teiles unseres Volkes im Kampfe für die Enkel nachholen müssen, was die Vorfahren versäumt haben.« Auf unsere Vorfahren ist der Verfasser recht schlecht zu sprechen. Er sagt von der heutigen Jugend,

---

[1]) Mit dem Wörtchen wird ein arger Mifsbrauch getrieben. Beliebt ist es besonders bei Leuten, die sich in ihren Behauptungen nicht recht sicher fühlen. Sie scheinen es als eine Art Deckung gegen etwa zu erwartende Angriffe zu benutzen. Ein unlängst verstorbener Schulmann pflegte, wenn jemand in der Unterhaltung das Wörtchen allzu häufig anwandte, zu fragen: »Und uneigentlich?« Man sagt, er habe durch diese Frage manche von ihrer Vorliebe für das meist recht entbehrliche Flickwort geheilt.

dafs sie »mit Recht von den väterlichen Idealen nichts wissen wolle«. Was hätten unsere Väter nach seiner Meinung thun sollen? »Die Jugend hätte hingewiesen werden müssen auf streng nationale Ideale, auf den Kampf auf Leben und Tod, den wir mit andern Völkern, sogar mit der eigenen germanischen Rasse führen müssen, um vor künftigen Geschlechtern makellos dazustehen, auf unser historisches Anrecht an einen entsprechenden Anteil bei Verteilung der Erde.« Man ist im Zweifel, ob es dem Verfasser mit diesen Worten ganz ernst gewesen ist, oder ob er nur stark aufgetragen hat in der stillschweigenden Voraussetzung, der Leser werde schon selbst den herkömmlichen Abzug machen. Fafst man die Worte, wie sie dastehen, so dürften sie wohl von vielen Seiten Widerspruch erfahren. Wir wenigstens erblicken umgekehrt einen Beweis für den urkräftigen Idealismus des deutschen Volkes gerade darin, dafs es den Kampf mit anderen Nationen nicht als ein erstrebenswertes Ideal, sondern höchstens als traurige Notwendigkeit, als ein ihm aufgezwungenes Übel betrachtet hat. In des Verfassers Sinne müfsten die Engländer wahrhafte Ausbünde von Idealisten sein, weil ihre brutale Vergewaltigung anderer Völker ihnen beizeiten einen stattlichen »Anteil bei der Verteilung der Erde« gesichert hat. Daraus, dafs wir uns nicht an den Raubzügen der Spanier, der Franzosen und der Engländer beteiligten, kann doch schwerlich gefolgert werden, dafs wir versäumt haben, ein »historisches Anrecht« geltend zu machen. Selbstverständlich wollen wir auch nicht den Schatten eines Vorwurfs auf die friedlichen Erwerbungen fallen lassen, die, dank der weitausschauenden Politik unsers Kaisers, in unseren Tagen gemacht worden sind. Aber man nenne doch, wenigstens in wissenschaftlichen Erörterungen, die Dinge beim rechten Namen und spreche nicht von idealen Bestrebungen, wo es sich um rein materielle Sachen, um die äufseren Bedingungen zur Fristung des Daseins, um das natürliche Ausdehnungsbedürfnis eines sich fortdauernd vermehren-

den, gesunden Volkes und um den ganz gemeinen Mammon handelt. Recht in die Augen springend wird der Unterschied, wenn man etwa die Stimmung, in der ein Lützow und ein Körner mit ihren Scharen in die Freiheitskriege zogen, mit der vergleicht, in der die Nordamerikaner vor kurzem gegen die Spanier kämpften. Einen solchen Vergleich zieht unser Verfasser freilich nicht. Er würde auch wenig zu seiner Theorie passen. Jedenfalls aber müssen wir uns verwahren gegen die wegwerfende Art, in der er nicht nur von der »rührseligen, übermäfsigen Freundschaft der Jünglinge in langen Haaren«, sondern überhaupt von den Idealen unserer Väter spricht. Von allem anderen abgesehen, ist es äufserst fraglich, ob der gefestigte Bau des deutschen Reiches lediglich den Kanonen und nicht auch jenen »Imponderabilien« mit verdankt wird, die niemand besser zu schätzen wufste als der grofse Realist Bismarck. Der Verfasser freilich ruft aus: »Wie kläglich nehmen sich neben den streng nationalen Idealen dieses Mannes die der deutschen Jugend künstlich aufgepfropften Ideale der höheren Schule mit ihrem überwiegend sprachlichen Unterricht aus!« Leider sieht der Verfasser von der Begründung dieses den höheren Schulen gemachten schweren Vorwurfs ab. Wir wären aber gespannt zu sehen, was herauskommen würde, wenn man ihn zum Direktor eines Gymnasiums machte. Jedenfalls würden an diesem Gymnasium die *liberales artes* sich keiner übermäfsigen Pflege erfreuen. Denn nichts scheint ihm verhafster zu sein, als ein Studium, das um seiner selbst willen betrieben wird. Aber es ist doch bekanntlich gerade der Hauptunterschied zwischen Erziehungsanstalten, wie Volksschule und Gymnasium, und blofsen Fachschulen, dafs in ersteren nicht gefragt wird: Welchen praktischen Nutzen wird der und der Unterrichtsgegenstand dereinst für den Menschen haben? sondern nur: Welchen Beitrag liefert er dazu, das Ideal einer menschlichen Persönlichkeit verwirklichen zu helfen? Der Verfasser verwahrt sich allerdings dagegen, dafs sein

Standpunkt ein utilitaristischer sei. Er will »Technisch-Praktisches« und »Utilitaristisches« streng voneinander geschieden wissen. Allein wenn wir auch gern zugeben, dafs unpraktische und idealistische Weltanschauung keineswegs dasselbe sind, so ist damit noch lange nicht gesagt, dafs man an Stelle des von der Pädagogik aufgestellten Zieles der Erziehung das von dem Verfasser aufgestellte setzen müsse, nämlich »den ruhigen, in sich gefestigten Nationalstolz«, »das Gefühl der persönlichen Ebenbürtigkeit mit anderen Nationen«. Es mag sein, dafs der Durchschnittsdeutsche etwas mehr von diesem Gefühl haben könnte. Erwägt man aber, welche Blüten ein Übermafs davon bei unsern Nachbarn jenseits der Vogesen gezeitigt hat und noch zeitigt, dann mufs man die deutsche Schule beglückwünschen, dafs der Chauvinismus bis jetzt noch keinen Platz in ihr fand.

Protest mufs ferner eingelegt werden gegen des Verfassers Behauptung: »Fast alle Aufgaben des Elternhauses hat die Schule übernommen.« Leider ist das eine heutigen Tages weit verbreitete Ansicht, die zur Folge hat, dafs viele Väter meinen, durch Bezahlung des Schulgeldes und Beschaffung der nötigsten Unterrichtsmittel jeder weiteren Verpflichtung hinsichtlich der Erziehung der Kinder überhoben zu sein. Die Schule k a n n gar nicht das Elternhaus ersetzen. Das würde sie selbst dann nicht können, wenn sie statt 4—6 Stunden die Kinder 10 Stunden des Tages hätte, oder wenn alle öffentlichen Schulen in Privaterziehungsanstalten verwandelt würden, in denen die Zöglinge nicht nur Unterricht, sondern auch Kost und Wohnung hätten und höchstens während einiger Ferienwochen im Elternhause weilen dürften. Die Schule w i l l aber auch nicht das Elternhaus ersetzen, weil sie die Familie für gleichberechtigt mit dem Staate und der Kirche hält, bei der Erziehung ein Wort mit zu reden. Die Schule hat also keinesfalls fast alle Aufgaben des Hauses übernommen, sondern die Bequemlichkeit und Kurzsichtigkeit vieler Eltern möchte gern alle Aufgaben

auf die Schule abwälzen. Kurz, wir weisen die Schlufsfolgerung des Verfassers durchaus zurück: Weil die Schule fast alle Aufgaben des Elternhauses übernommen hat, mufs sie auch die Aufgabe übernehmen, die heranwachsenden Bürger mit dem vaterländischen Rechte bekannt zu machen. Wohl verstanden, wir verwahren uns an dieser Stelle nicht gegen die Aufnahme des Rechtsunterrichts überhaupt, sondern nur gegen die Begründung des Verfassers.

Von ebenso geringer Überzeugungskraft ist eine andere Begründung: In Bezug auf Ausbildung des »formalen Denkens« ist das Recht »ein Bildungsmittel ersten Ranges, von keinem anderen erreicht, geschweige denn übertroffen«. Wahrscheinlich schwebt dem Verfasser bei dem »formalen Denken« die ehedem für die Oberhoheit der Sprachstudien so gern ins Feld geführte »formale Bildung« und »Gymnastik des Geistes« vor. Allein auch wenn man diesen von der wissenschaftlichen Pädagogik längst abgethanen Begriffen noch einen Schein von Berechtigung zuerkennen wollte, so müfste doch erst der Beweis erbracht werden, dafs das Recht thatsächlich ebenso viel oder noch mehr zur Bildung des Geistes beitrage als die altklassischen Sprachen oder sprachliche Studien überhaupt. Diesen Beweis ist der Verfasser schuldig geblieben. Er scheint anzunehmen, dafs seine Behauptung keines Beweises bedürfe.[1])

Von gröfserer Überzeugungskraft scheint die Berufung auf die sittliche Seite des Rechtsunterrichts zu sein. Auch wenn man nicht der Ansicht des Verfassers ist, dafs die Idee der Gerechtigkeit »die höchste menschliche Idee« sei, so müfste doch ein Unterrichtsgegenstand sehr willkommen geheifsen werden, durch den wirklich gezeigt

---

[1]) In bedenklichem Gegensatze zu des Verfassers Behauptung steht sein eigenes Geständnis (S. 30), dafs das Bürgerliche Gesetzbuch in Bezug auf volkstümliche Abfassung der Gesetze »sehr viel zu wünschen übrig lasse«. Wenn das der Fall ist, so dürfte wohl das Verlangen nicht ungerechtfertigt sein, mit der Benutzung jenes Gesetzbuches als Bildungsmittels so lange zu warten, bis es seine abstrakte Ausdrucksweise in eine volkstümlichere verwandelt hat.

werden könnte, dafs »der Staat die göttlichen Gebote auch durch menschliche Satzungen zu verwirklichen versucht« hat. Der Unterrichtsgegenstand müfste um so willkommener sein, als er eine erwünschte Ergänzung zum Geschichtsunterricht bieten würde. Denn während dieser letztere nur zu viele Beispiele für den Satz bietet »Gewalt geht vor Recht«, müfste der Rechtsunterricht Beispiele dafür bieten, dafs Recht vor Gewalt geht. Aber die Sache hat ihre Haken. Wir wollen davon absehen, dafs von den leider nicht allzu seltenen Fällen, in denen Rechtsprechung und Rechtsbewufstsein des Volkes sich nicht völlig miteinander decken, allerlei auch in die Schulen durchsickern und Verwirrung in den jungen Gemütern anrichten würde. Solche Fälle könnte man immerhin mit der Unvollkommenheit aller menschlichen Einrichtungen teilweise entschuldigen. Wichtiger scheint ein anderes Bedenken. Es wird nämlich kaum zu umgehen sein, dafs ein Rechtsunterricht, wie ihn der Verfasser will, nicht nur »unterstützend« zur Moral hinzukommt, sondern sehr bald aus der dienenden in die herrschende Stellung übergeht, mit anderen Worten, dafs an die Stelle des kindlichen Gehorsams, den die christliche Moral lehrt, die alttestamentliche Gesetzesgerechtigkeit, an Stelle der Liebe zu Gott die Furcht vor der Strafe tritt. Der Verfasser spricht das auch ziemlich unverblümt in den Worten aus: »Es liegt auf der Hand, dafs durch die schärferen Zwangsmittel, die der Staat zur Durchsetzung seiner den Moralgeboten entsprechenden Gebote androht und anwendet, die Verwerflichkeit eines diesen Geboten widersprechenden Verhaltens besonders wirkungsvoll dem Gemüte eingeprägt wird: durch den Hinweis auf staatliche Bestimmungen, die eine Strafe für widersprechendes Verhalten androhen oder ein Recht auf Schadenersatz oder sonstige Ansprüche, z. B. auf Ehescheidung, Rücktritt vom Vertrage, geben u. s. w., wird eine besonders scharfe Mifsbilligung des nicht gewünschten Verhaltens ausgesprochen, äufserlich schärfer als durch eine moralische Verurteilung. Wie erziehlich

rechtliche Bestimmungen wirken können, dafür ist ein unanfechtbarer Beweis das Gesetz wider den unlauteren Wettbewerb, das trotz seiner Mängel mehr als bloſs äuſserlich erziehlich, das unzweifelhaft auch sittlich läuternd gewirkt hat.« Leider hat der Verfasser hier wiederum unterlassen, den Beweis für seine Behauptung beizubringen. »Die schärferen Zwangsmittel« des Staates vermögen wohl von einzelnen Verbrechen abzuhalten, aber nicht sittliche Gesinnung zu erzeugen. Diese beruht auf ganz anderen Voraussetzungen. Daher begnügt sich auch der christliche Religionsunterricht keineswegs mit den zehn Geboten, wie sie im zweiten Buche Mosis stehen. Es wird vielmehr bei der Auslegung des Dekalogs nicht nur den meist negativen Geboten stets das positive hinzugefügt, sondern auch auf die Deutungen verwiesen, die Christus in der Bergpredigt den Geboten gegeben hat, und die immer darauf hinauslaufen, daſs die Hauptsache nicht die äuſsere Gesetzeserfüllung, sondern die Umwandlung des inneren Menschen sei. Es ist sehr wohl ein Mensch denkbar, der mit keinem einzigen Paragraphen des bürgerlichen und des Strafgesetzbuchs in Konflikt kommt und doch noch auf einer recht niederen Stufe der Sittlichkeit steht. Die Pharisäer verzinsten Minze, Dill und Kümmel, aber das Schwerste lieſsen sie dahinten.

Doch wie denkt sich nun der Verfasser die Erteilung des Rechtsunterrichts in der Schule? Vor der Einsegnung sollen die Rechtssätze »nur in groſsen Umrissen ohne Angabe von Paragraphenzahlen« vorgeführt werden. Diese Forderung ist leichter gestellt als befolgt. Jedenfalls dürfte die Formulierung dieser Umrisse[1]) nicht der Schule, sondern müſste den Juristen überlassen werden. Diese müſsten »eine geschickte Darstellung des Rechtes« schaffen, die dann dem Unterrichte zu Grunde zu legen wäre. Der Verfasser umgeht die Aufgabe, indem er, wie

[1]) Irren wir nicht, so braucht Prof. Dr. *Planck* in seinem Buche »Die rechtliche Stellung der Frau nach dem Bürgerlichen Gesetzbuche« den treffenden Ausdruck »Seele der Gesetzgebung«.

oben erwähnt, zu den Geboten des Katechismus ganz bestimmte Paragraphen des Straf- und des Bürgerlichen Gesetzbuches anführt. Was soll nun der Religions- oder der Geschichtsunterricht mit diesen Paragraphen anfangen? Also z. B. mit den zum 9. Gebot angeführten § 817 des B.G. oder § 302a des St.G.B., welch letzterer lautet: »Wer unter Ausbeutung der Notlage, des Leichtsinns oder der Unerfahrenheit eines anderen mit Bezug auf ein Darleben oder auf die Stundung einer Geldforderung oder auf ein anderes zweiseitiges Rechtsgeschäft, welches denselben wirtschaftlichen Zwecken dienen soll, sich oder einem Dritten Vermögensvorteile versprechen oder gewähren läfst, welche den üblichen Zinsfufs dergestalt überschreiten, dafs nach den Umständen des Falles die Vermögensvorteile in auffälligem Mifsverhältnis zu der Leistung stehen, wird wegen Wuchers mit Gefängnis bis zu sechs Monaten und zugleich mit Geldstrafe bis zu dreitausend Mark bestraft.« Dafs solche Paragraphen nicht wörtlich gebracht werden sollen, das hat dem Verfasser ein guter Genius angeraten. Man denke sich nur ein Satzungeheuer wie § 302a in der Schule! Die blofse sprachliche Erläuterung würde Stunden in Anspruch nehmen! Aber auch die Anführung des Wuchergesetzes »in grofsen Umrissen« dürfte auf beträchtliche Schwierigkeiten stofsen. Wenigstens müfste uns erst gezeigt werden, wie es dann aussieht. Denn man wird sich doch nicht mit dem einfachen Satze begnügen wollen: Der Wucher verstöfst gegen das 7. oder das 9. Gebot. Diesen Satz hat die christliche Moral längst vor Erlafs des Strafgesetzbuchs gepredigt. Bei dem 6. Gebote ist auf § 172 ff. das St.G.B. verwiesen. Wir möchten den Lehrer sehen, der schamlos genug wäre, auch nur einen einzigen dieser Paragraphen wörtlich in den Religionsunterricht zu ziehen. Und andererseits ist sehr zu bezweifeln, ob jemand »die grofsen Umrisse« dieser Paragraphen besser zu zeichnen vermag, als es bereits *Luther* in seiner Erklärung zum 6. Gebote gethan hat. Bei der 4. Bitte soll als zum täglichen Brot gehörig die staatliche

Alters- und Invaliditätsversorgung, sowie die Kranken- und Unfallversicherung herangezogen werden. Das läfst sich hören, wenn dabei auf ein tieferes Eingehen in diese nicht einfachen Materien verzichtet und das der Fortbildungsschule überlassen wird. Dagegen ist es wieder eine geradezu ungeheuerliche Forderung, wenn der Verfasser schreibt: »Ferner wären hier zu berücksichtigen alle (!) Bestimmungen des St.G.B. zur Erhaltung der öffentlichen Ordnung, insbesondere § 110—145.« Wir gestehen, keine Vorstellung davon zu haben, wie eine Berücksichtigung dieser 46 Paragraphen, die zudem noch nicht alle Bestimmungen zur Erhaltung der öffentlichen Ordnung enthalten, im Unterrichte von Kindern, die noch »vor der Einsegnung« stehen, ausfallen würde. Endlich sei des § 360, 10 des St.G.B. gedacht. Dieser lautet: »(Mit Geldstrafe bis zu 150 M oder mit Haft wird bestraft), wer bei Unglücksfällen oder gemeiner Gefahr oder Not von der Polizeibehörde oder deren Stellvertreter zur Hilfe aufgefordert, keine Folge leistet, obgleich er der Aufforderung ohne erhebliche eigene Gefahr genügen konnte.« Der Verfasser findet diesen Paragraphen »aufserordentlich beachtenswert« und will ihn bei den Worten »Du sollst deinen Nächsten lieben als dich selbst« herangezogen wissen. Es mag ja sein, dafs durch seine Anwendung die prickelnde Neugier unnützer Gaffer bei einem Unglücksfall hin und wieder einen Denkzettel erhält. Aber man vergleiche einmal einen Mann, der mit Rücksicht auf diese gesetzliche Bestimmung der polizeilichen Aufforderung Folge leistet, mit dem braven Manne in dem Bürgerschen Gedichte oder gar mit dem barmherzigen Samariter in Christi Gleichnisse. dann wird man wohl davon zurückkommen, den Paragraphen als Illustration für die christliche Nächstenliebe zu betrachten.

Der Verfasser ist begeistert von der »grofsartigen Meisterschaft *Luthers* in der Auslegung seiner lapidaren Vorschriften« und wünscht Lehrern und Juristen einen Hauch Lutherischen Geistes. Mit der Berufung auf

Luther dürfte er indessen seiner Sache keinen guten Dienst erweisen. Wohl ist für *Luther* der Staat oder, wie er sagt, die weltliche Obrigkeit nach Römer 13, 12 eine göttliche Einrichtung, aber im Grunde bedarf ihrer doch nur der im Christentum noch nicht genügend Gefestigte. In der Schrift »Von weltlicher Obrigkeit« sagt er: »Ob du nicht bedarfst, dafs man deinen Feind strafe, so darf's aber dein kranker Nächster: dem sollt du helfen, dafs er Friede habe und seinem Feinde gesteuret werde. Welches nicht geschehen mag, die Gewalt und Obrigkeit werde denn in Ehren und Furcht erhalten.« Der rechte Christ werde handeln nach Matthäus 5, 39, und diejenigen seien alle Heiden, die vor Gericht um ihr Gut und Ehre rechten und zanken. Nach *Luther* wird die bürgerliche Gerechtigkeit im anderen Leben nur etwas gelinder bestraft als die Leute, welche Kriminalverbrechen hier begangen haben (*Luthers* Schriften, *Walch*sche Ausgabe, X, S. 1508). Von Rechtsbüchern hält *Luther* sehr wenig. »Wo du der Liebe nach urteilest, wirst du gar leicht alle Sachen scheiden und entrichten ohne alle Rechtsbücher« (Schlufs der Schrift »Von weltlicher Obrigkeit«) und »Es ist uns übrig genug in der Bibel geschrieben, wie wir uns in allen Dingen halten sollen«. »Fürwahr, vernünftige Regenten neben der heiligen Schrift wären Recht übergenug« (An den christlichen Adel deutscher Nation). Die eingehendste »Auslegung seiner lapidaren Vorschriften« hat *Luther* in der Schrift gegeben »*Decem praecepta Wittenbergensi praedicata populo*« 1518. Hier geht es den Juristen sehr schlecht, vgl. z. B. die Stellen: »*Si (juristae) tantum quaererent pacem quantum litem, non tot libris laboribusque foret opus.*« »*Jura ipsa sanctissima rosae patiuntur conditionem, ex qua colligit mel apis, venenum aranea.*« »*Periculosissimum est studium juris hodie, cum non serviat ad pacem, ad lites componendas, sed suscitandas prolongandasque.*« *Luther* war eben ein Gottesmann, dem es mit der Forderung, »der Welt abzusterben« und nur das Heil der Seele im Auge

zu haben, ernst war, und für den daher auch der Staat samt allen staatlichen Einrichtungen (Gesetzgebung, Gerichtswesen u. s. w.) doch nur untergeordnete Bedeutung hatte. Jedenfalls haben *Luthers* überall gelesene Schriften zur »Entfremdung zwischen Recht und Volk« nicht wenig beigetragen, wenn man nämlich unter dem Recht das geschriebene Recht versteht. Der im vorigen Jahrhundert so überaus häufig erörterte Gedanke, dafs das »Naturrecht« gegenüber den Satzungen der Juristen den Vorzug verdiene (vgl. die Worte im Faust: »Vom Rechte, das mit uns geboren ist, von dem ist leider nie die Frage«), findet sich bereits in zahlreichen Wendungen in den Schriften des Reformators. Hierher gehört z. B., dafs er gerne das alte Wort anführt »*Summum jus summa injuria*« oder den Spruch Matth. 7, 12: »Alles, was ihr wollt, dafs euch die Leute thun sollen, das thut ihr ihnen«, und dafs er einmal sagt, die 10 Gebote würden nur darum gelehrt und gehalten, »weil die natürlichen Gesetze nirgend so fein und ordentlich sind verfasset als im Mose« und »Was Mose über die natürlichen Gesetze hinaus geboten hat, das ist frei, ledig und abe«. Auch die »Lehren« mancher seiner Fabeln und verschiedene Aussprüche in den Tischreden gehören hierher. Kurz, die »grofsartige Meisterschaft *Luthers* in der Auslegung seiner lapidaren Vorschriften« soll nicht bestritten werden, aber ganz sicher zeigt sie sich nicht darin, dafs er Sätze aus Rechtsbüchern zur Stütze von Religion und Moral herangezogen habe.

Über die von dem Verfasser gewünschte obligatorische Einfügung des Rechtsunterrichts in die Ausbildung des künftigen Lehrers geht man wohl am besten so lange mit Stillschweigen hinweg, als nicht Lehrbücher für einen derartigen Unterricht vorhanden sind. Denn mit so unbestimmten Redensarten wie »Heranziehung der wichtigsten mit dem Civilrecht in unmittelbarer Berührung stehenden Bestimmungen der Civilprozefs-, Strafprozefs- und der Konkursordnung« oder »besondere Berücksichtigung der Gewerbeordnung« oder »allgemeiner Charakter des kauf-

männischen Rechtes« ist für den Lehrplan noch herzlich wenig gethan.

Einer ziemlich grofsen Selbsttäuschung giebt sich der Verfasser hin, wenn er sagt: »Zum Teil ist meine Forderung heute schon erfüllt. Die Volksschullehrer sind wie auf fast allen Gebieten ihren übrigen Kollegen schon mit rühmlichem Beispiel vorangegangen, indem sie die Rechtskunde vielfach zum Gegenstande des Unterrichts in der Fortbildungsschule gemacht haben, z. B. in Sachsen. Um ihrem Unterrichte Bücher zu Grunde legen zu können, haben sie sich selber geholfen« u. s. w. In der Anmerkung werden dann die oben genannten Bücher erwähnt. Sieht man sich diese Bücher näher an, so wird man schnell zu der Überzeugung kommen, dafs sie mit den Forderungen des Verfassers sehr wenig gemeinsam haben. Zunächst handelt es sich bei ihnen nicht um Rechtskunde, sondern um Wirtschaftslehre. Sodann haben sie keineswegs nur die Fortbildungsschule, sondern in erster Linie die Volksschule im Auge. Und endlich lehnen sie es mit seltener Übereinstimmung ab, die Volkswirtschaftslehre als eigenes Fach in den Lehrplan der Schulen aufzunehmen. So sagt *Schleichert* (S. 11): »Ein selbständiger Unterricht in der Volkswirtschaftslehre (worunter er die Gesetzeskunde mitbegreift) müfste doch mindestens ebenso gründlich wie jedes der übrigen Unterrichtsfächer betrieben und also die gesamte Materie in die Form eines zusammenhängenden Systems gebracht werden. Davon kann indes für die Volksschule aus nahe liegenden Gründen nicht die Rede sein.« *Patuschka*, dessen »Einfügungen volkswirtschaftlicher Belehrungen in den Lehrstoff der Volksschule« der Verfasser als besonders beachtenswert bezeichnet, sagt S. 15: »Ehe ich über die Stoffverteilung volkswirtschaftlicher Belehrungen spreche, möchte ich erst einem weitverbreiteten Irrtum entgegentreten. Viele denken fort und fort, als handle es sich hierbei um Einfügung eines neuen Unterrichtsfaches. Das ist ganz und gar nicht der Fall.« Und auch bei *Sachse* heifst es (S. 146): »Die Ein-

führung der Volkswirtschaftslehre als Unterrichtsfach widerspricht einem ministeriellen Bescheide vom 20. Januar 1888. Daher wolle man nicht glauben, wir wollten dem Lehrer nahe legen, den im 3. Abschnitt niedergelegten Stoff in besonderen Stunden zu behandeln.« Diese Männer wollen vielmehr, dafs volkswirtschaftliche Belehrungen im Anschlufs an schon eingeführte Fächer (Religion, Geographie, Naturkunde, Deutsch und Rechnen) erfolgen. Und das ist unseres Erachtens auch das einzig Richtige und das einzig Erreichbare. Am vorsichtigsten wird man beim Religionsunterricht sein müssen. Die Hereinziehung des Bürgerlichen und des Strafgesetzbuches in den Religionsunterricht halten wir aus den schon angeführten Gründen für völlig verfehlt. Wenn es dem Religionsunterricht nicht gelingt, die Saiten des Gemütes erklingen zu machen, dann ist die Appellation an den Verstand vergeblich. Daher liegt auch der Schwerpunkt eines echten Religionsunterrichts nicht in der Beibringung von Kenntnissen, sondern in der Erwärmung des Herzens. Und das Mittel dazu sind nicht gedruckte Gesetze, sondern die lebendige Vorführung religiöser Persönlichkeiten aus der heiligen und der profanen Geschichte. Leider giebt es auch innerhalb der Pädagogik Richtungen, die in Verkennung des wahren Wesens der Religion alles Heil von der Formulierung von Sätzen erwarten, und das sind keineswegs blofs Richtungen, die von der kirchlichen Orthodoxie beeinflufst sind, sondern auch solche, die sich eines weit gehenden Liberalismus rühmen. Wir fürchten sehr, dafs auf solchem Wege die Erfüllung des kaiserlichen Wortes »Die Religion soll dem Volke erhalten bleiben« nicht erreicht wird. Dafs ein Religionsunterricht, wie wir ihn wünschen, bei passenden Gelegenheiten auch gewisse Zeitschäden in gehörige Beleuchtung rückt, das ist selbstverständlich. Nur soll man da nicht mit der Thür ins Haus fallen und nicht den direkten Weg wählen, wo der indirekte sicherer zum Ziele führt. Wir meinen, die Geflissentlichkeit, man möchte fast sagen Gewaltsamkeit, mit

der höchst wohlmeinende und für die Zukunft der Gesellschaft besorgte Männer der Jugend monarchische und antisozialdemokratische Gesinnung einimpfen wollen, ist nicht zweckentsprechend, ja bedenklich. Man merkt die Absicht, und man wird verstimmt. Dagegen empfiehlt es sich allerdings, solche Stoffe, auch im Religionsunterricht, eingehender zu behandeln, aus denen der aus der Schule ins Leben hinausgetretene junge Mann Waffen gegen die Umstürzler entnehmen kann. Solche Partieen sind z. B. die Gütergemeinschaft der ersten Christen und der Wahnwitz der französischen Revolution. Aber man meine nur nicht, dafs die Schule Wunder wirken könne. Die Schule hat in den letzten zwanzig Jahren ihre Pflicht redlich gethan, und doch hat die Sozialdemokratie beständig an Ausbreitung gewonnen. Zu meinen, dafs es nicht zu solcher Ausbreitung gekommen wäre, wenn die Schule noch mehr Lehrgegenstände, z. B. das Recht, in ihren Rahmen aufgenommen hätte, das scheint uns ein grofser Irrtum. Aus der Volksschule als solcher gehen weder Sozialdemokraten noch Antisozialdemokraten hervor. Diejenige Zeit, in der erfahrungsgemäfs der Grund zur künftigen Lebens- und Weltanschauung gelegt wird, das ist die Zeit vom 14. bis zum 20. Lebensjahre. Kommt der junge Mann während dieser Zeit in eine Umgebung und in Verhältnisse, die dem in der Schule ausgestreuten guten Samen günstig sind, dann darf man das beste von ihm hoffen, andernfalls das schlimmste. Leider ist die grofse Mehrzahl derer, die später bei den Wahlen die Urnen mit sozialdemokratischen Stimmzetteln füllen, in jener kritischen Periode viel zu sehr sich selbst und den ungünstigen Einflüssen ihrer Umgebung überlassen. Gelingt es der Gesellschaft nicht, gerade in dieser Beziehung Wandel zu schaffen, dann ist alles übrige vergebens. Wir unsererseits stehen nicht an, von der Durchführung von Mafsregeln, wonach jugendliche Fabrikarbeiter gezwungen werden könnten, einen wesentlichen Teil ihres Lohnes den Eltern abzuliefern oder in gesperrten Sparkassebüchern

anzulegen, oder wonach der Besuch von Wirtshäusern durch unreife Burschen eine wesentliche Einschränkung erleidet, oder wonach die Meister für Ausschreitungen ihrer Lehrlinge in erster Linie verantwortlich gemacht, oder wonach die jungen Herren überhaupt etwas weniger mit Handschuhen angefafst werden, wir stehen nicht an, von der Durchführung solcher und anderer nicht auf schulischem Gebiete liegender Mafsregeln zunächst mehr zu erwarten als von allen Einfügungen neuer Lehrstoffe und allen Umgestaltungen der Lehrpläne.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Rückerts

nationale und pädagogische Bedeutung.

Von

A. Kirst,
Lehrer in Halle a. S.

Pädagogisches Magazin, Heft 146.

Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1900.

Im Anfange unseres Jahrhunderts, da das deutsche Volk den französischen Waffen unterlegen und daher bedrückt, kleinmütig und verzagt war, erstanden ihm Männer, welche es zu neuem Streben und neuem Schaffen zu begeistern suchten, indem sie auf das Schmachvolle und Demütigende seiner Lage hinwiesen, Männer, welche in der Befreiung des armen Mannes von dem Drucke der Grofsen und in der besseren Vorbildung der Jugend ein Mittel sahen, ein starkes und sittlich tüchtiges Geschlecht heranzubilden. Einer dieser Männer war *Friedrich Rückert.*

Er wurde am 16. Mai 1789 [1]) in der reichsfreien Stadt Schweinfurt geboren. Sein Vater, welcher der Abkömmling einer hildburghausischen Bauernfamilie war, studierte in Jena die Rechte und war bis zu seiner Übersiedelung nach Schweinfurt Advokat in seiner Vaterstadt. Hier zeichnete er sich durch grofse Pflichttreue und Gewandtheit in seinem Berufe aus. Im Jahre 1792 wurde er Amtmann in dem unweit von Schweinfurt gelegenen Dorfe Oberlauringen. Dieses Dorf war *Friedrich Rückerts* Heimat von seinem 4. bis 14. Lebensjahre. Die Eindrücke, welche der Knabe hier empfing, sind von entscheidender Bedeutung für die Ausgestaltung seiner ganzen Art gewesen. Er verlebte hier eine wahrhaft glückliche Kindheit, und er konnte deshalb von sich sagen, dafs ihm »auf diesen

[1]) Als Geburtsjahr findet man auch vielfach 1788 angegeben.

Triften der Jugend Honigseim träufelte«. Selbst das schöne Italien konnte ihm die Heimat nicht vergessen machen. Hier singt er 1817 in Rom:

»Süfse meiner Kindheit Auen,
Die ich lange nicht gesehn:
Wenn von euch die Lüfte wehn,
Fühl' ich meine Augen tauen.
Städt' und Länder möcht ich schauen
Blafs an mir vorübergeh'n,
Aber eure Hügel steh'n
Im Gedächtnis ohn' Ergrauen;
Könnt ich es vom Glück erstehn,
Nach der Jahre zweimal zehn
Noch einmal euch blüh'n zu sehn!
Wo die Leinach und die Lauer
Suchen sich im Wiesengras,
Deren Bett mein Sprung ermafs
Unterm dunklen Erlenschauer;
Brüderbäche kurzer Dauer,
Zwischen denen ich besafs
Doch des Glückes Eiland, das
Fafst kein Ozean, kein blauer!
Was ich grofses sonst vergafs,
Nie vergess' ich eines, was
Ich an euch für Veilchen las.«

Während seiner Jugendjahre war er Schüler der Oberlauringer Dorfschule. Vom Pfarrer des Ortes, *Kaspar Stepf*, erhielt er aufserdem Unterricht in den alten Sprachen. Nicht ohne Einflufs ist ferner sein Verkehr mit dem Pfarrer *Steurer* und seinem Kaplan gewesen, deren er in einem seiner Gedichte gedenkt.[1]) Zur Vollendung seiner Vorbildung besuchte er das Gymnasium zu Schweinfurt und studierte sodann auf der Universität Würzburg auf Wunsch seines Vaters die Rechte. Das erwählte Studium befriedigte ihn aber nicht, und er wandte sich zum Verdrusse seines Vaters der Philosophie, Philologie und der schönen Litteratur zu. In diese Zeit fallen die traurigen Ereignisse von 1793 bis 1807. Durch den Friedensschlufs von Basel, Campo Formio und Luneville, endlich durch

[1]) Ausgabe von Dr. *R. Böhm*, Band II, 263.

den die Schmach besiegelnden Reichsdeputationshauptschlufs war die morsche Form des alten deutschen Reiches völlig gebrochen. Keine deutsche Macht, von der gröfsten bis zur kleinsten, war ohne Schuld geblieben. Alle hatten nach den Grundsätzen, wie sie die französische Revolution und Bonaparte gelehrt, Gewaltthat geübt und nach Raub ihre Hände ausgestreckt. Und das deutsche Volk? Es sah in stumpfer Teilnahmlosigkeit das Reich gestürzt, das Vaterland zerstückt, die Grenzen geschmälert. Da mahnt *Rückert* bereits im Jahre 1808 als 19jähriger Jüngling zu ernsten Lebenskämpfen in folgendem Neujahrsliede:

»O Fürst auf dem Throne des Zeitlaufs erwacht!
Du trägest die Krone; wir huld'gen in Nacht,
Bereit, auf dein Winken zu stehn und zu sinken;
Geh', herrsche und lohne, geh', führ' uns mit Macht!
Lafs Thaten geschehen, stell' uns auf den Plan;
Lafs Palmen uns wehen, lafs Wunden empfahn!
Dafs, wenn du einst wieder vom Throne mufst nieder,
Du siehst, und wir sehn, es ist was gethan!
Schliefst, Brüder, die Runde und sprecht zum Gedeihn:
Stets lafst uns im Bunde vereiniget sein!
Doch, will es uns trennen, so soll man erkennen,
Wie fest auf dem Grunde steht jeder allein.«

Als im Jahre 1809 Österreich zum zweitenmale den Kampf gegen den übermütigen Korsen begann, da wollte auch er, von glühender Vaterlandsliebe durchdrungen, seine Kraft der guten Sache widmen. Aber die kriegerischen Ereignisse folgten so schnell auf einander, dafs *Rückert* bereits in Dresden die Nachricht vom Ende des Kampfes erhielt. Er kehrte ins Vaterhaus zurück, da seine Studien beendet waren. In angestrengter Arbeit suchte er mitten in den trost- und aussichtslosen Zuständen Zerstreuung und Vergessenheit. Infolge dieser Überarbeitung und einer angebornen körperlichen Schwäche konnte er zu seinem gröfsten Leide an der Erhebung Preufsens nicht teilnehmen. So wurde er zwar kein zweiter *Körner*, welcher neben der Leier auch das Schwert führte, wohl aber wirkte er, wie dereinst *Tyrtäus*, durch seine nun entstehenden Vaterlandsgesänge, welche er

»Deutsche Gedichte« nannte und unter dem Namen Freimund Reimar herausgab. Diese Sammlung enthält aufser einer Reihe Spott- und Ehrenliedern, welche jedoch den echten Volkston nicht treffen und deshalb nicht recht befriedigen, die »Geharnischten Sonette«, welche wir unbedenklich als eine der grofsartigsten Erscheinungen in der Geschichte der Poesie bezeichnen dürfen, da sie nach Form und Inhalt vollendete Kunstwerke sind. Obgleich jedes einzelne Sonett ein abgeschlossenes, für sich bestehendes Ganze ist, so gewinnen sie doch wiederum in ihrer Vereinigung eine gröfsere bedeutsame Einheit. Sie geben uns eine vollständige Darstellung der Freiheitskriege von dem ersten Auftauchen des Nationalbewufstseins bis zur Vertreibung der Franzosen aus dem deutschen Lande, wie folgende Zusammenstellung zeigt:

In ihnen höhnt er;

»Ihr Ritter, die ihr haust in euren Forsten,
Ist euch der Helmbusch von dem Haupt gefallen?
Versteht ihr nicht den Panzer mehr zu schnallen?
Ist ganz die Rüstung eures Muts zerborsten?

Was sitzet ihr daheim in euren Horsten,
Ihr alten Adler, habt ihr keine Krallen?
Hört ihr nicht dorther die Verwüstung schallen?
Seht ihr das Untier nicht mit seinen Borsten?

Schwingt eure Keulen! denn es ist ein Keuler;
Er wühlt, er droht, voll Gier nach schnödem Futter
Stürzt er den Stamm, nicht blofs des Stammes Blätter.

Es ist ein Wolf, ein nimmersatter Heuler,
Er frifst das Lamm, er frifst des Lammes Mutter;
Helft Ritter, wenn ihr Ritter seid, seid Retter!«

in ihnen zürnt er;

»Was schmiedst du, Schmied? »Wir schmieden Ketten, Ketten!«
Ach in die Ketten seid ihr selbst geschlagen.
Was pflügst du, Bau'r? »Das Feld soll Früchte tragen!«
Ja für den Feind die Saat, für dich die Kletten.«

in ihnen klagt er;

»O, dafs ich stünd' auf einem hohen Turme,
Weit sichtbar rings in allen deutschen Reichen,
Mit einer Stimme, Donnern zu vergleichen,
Zu rufen in den Sturm mit mehr als Sturme:

Wie lang' willst du dich winden gleich dem Wurme,
Krumm unter deines Feinds Triumphrads Speichen?
Hat er die harte Haut noch nicht mit Streichen
Dir g'nug gerieben, dafs dich's endlich wurme?

Die Berge, wenn sie könnten, würden rufen:
Wir selber fühlten mit fühllosem Rücken
Lang g'nug den Druck von eures Feindes Hufen.

Des Steins Geduld bricht endlich auch in Stücken,
Den Götter zum Getretensein doch schufen. —
Volk, mehr als Stein, wie lang' darf man dich drücken?«

in ihnen warnt er;

»Nicht schelt' ich sie, die mit dem fremden Degen
Zerfleischen meines Busens Eingeweide;
Denn Feinde sind's, geschaffen uns zum Leide,
Wenn sie uns töten, wissen sie, weswegen.

Allein was sucht denn ihr auf diesen Wegen?
Was hofft denn ihr für glänzend Ruhmgeschmeide,
Ihr Zwitterfeinde, die ihr eure Schneide,
Statt für das Vaterland, sie hebt dagegen!

Ihr Franken und ihr Bayern und ihr Schwaben!
Ihr, Fremdlingen Verdungene zu Knechten!
Was wollt ihr Lohns für eure Knechtheit haben?

Eu'r Adler kann vielleicht noch Ruhm erfechten,
Doch sicher ihr, sein Raubgefolg, ihr Raben,
Erfechtet Schmach bei kommenden Geschlechtern.«

in ihnen mahnt er;

»O sammlet, sammlet euch, zerstreute Haufen,
Legt euer kleines Werkgerät beiseiten,
Wollt nicht euch um die Mörtelsteine raufen!

Erst gilt's, den Mittelpunkt euch zu erstreiten,
Der Freiheit Grundstein erst gilt's zu erkaufen
Mit Blut; dann baut drauf eure Einzelheiten.«

in ihnen rühmt er;

»Wir schlingen unsre Händ' in einen Knoten,
Zum Himmel heben wir die Blick' und schwören;
Ihr alle, die ihr lebet, sollt es hören,
Und wenn ihr wollt, so hört auch ihr's, ihr Toten.

Wir schwören: Stehn zu wollen den Geboten
Des Lands, des Mark wir tragen in den Röhren;
Und diese Schwerter, die wir hier empören,
Nicht eh'r zu senken, als vom Feind zerschroten.«

in ihnen preist er;

»Frau'n Preufsens, nehmt für eure Opfergaben
Das Opfer an des Lieds, das ich euch bringe,
Ihr, die ihr gabt vom Finger eure Ringe,
So wie ihr gabt vom Busen eure Knaben

Dem Vaterland! In Erzschrift sei gegraben
Eu'r Preis, dafs ihn kein Mund der Zeit bezwinge
Des Ruhms, den eurer Männer blut'ge Klinge
Erfechten wird, sollt ihr die Hälfte haben.

Denn wenn sie selbst, im Sturm des Feindes, Wunden
Erbeuteten, so habt ihr mit dem Kleide
Von euren Schultern ihnen sie verbunden;

Und wenn der Freiheit Tempel aus dem Leide
Neu steigt durch sie, so soll's die Welt erkunden,
Dafs, ihn zu schmücken, ihr gabt eu'r Geschmeide.«

in ihnen jubelt er;

»Ihr deutschen Wälder rauscht in euren Frischen,
Und schüttelt eure Locken unverwirret;
Die Taub' ist's, die in euren Schatten girret;
Der Geier, der sie scheucht, hat ausgekrischen.

Und ihr, o deutsche Ströme, braust dazwischen;
Ihr dürft die Silbergleise ungeirret
Nun wieder ziehen; die Rosse sind entschirret,
Die streitig machten eure Flut den Fischen.

Ihr deutschen Auen, künftig unzertreten,
Ihr sollt jetzt Scharen tragen dichter Ähren,
Nicht starre Saaten mehr von Speer und Spiefsen;

Und nicht der Tod als Schnitter sei gebeten,
Und nicht die Ernte soll von Blut und Zähren,
Vom Tau des Friedens soll sie überfliefsen.«

Leider erschienen diese herrlichen Dichtungen erst im Jahre 1814, infolgedessen wurden sie von den Zeitgenossen nicht so beachtet, wie sie es verdienten, während viel Wertloseres mit Begeisterung zur Zeit der Erhebung aufgenommen wurde.

Als Preis des Sieges erhoffte er ein einiges deutsches Reich, in welchem, wie zur Zeit der Patriarchen, Herr, Weib, Kinder und Knechte nur von Gesetzen regiert, die die Natur gebiert, in welchem ein jeder Stand reichet dem andern die Bruderhand, in welchem der Fürst ist

Vater und Oberberater, in welchem nicht blinder Gehorsam herrschet, sondern das mündige Geschlecht fragen darf nach seinem Recht, in welchem es nicht als Verbrechen gilt, wenn das Volk bei Aufstellung der Gesetze auch ein Wort mitsprechen will, in welchem die Fürsten sich einem gemeinsamen Haupte, aus ihrem Stamme entsprossen, unterordnen. Diese seine Sehnsucht und Hoffnung giebt er in einer Anzahl von Liedern kund, welche der Sammlung »Kranz der Zeit« angehören, die im Jahre 1817 in Stuttgart erschien. Zu den bekanntesten und vielleicht besten gehört das Lied »Die drei Gesellen,« in welchem uns erzählt wird, wie ein Österreicher, ein Preufse und »nur ein Deutscher« vereint gegen den Feind kämpfen und alle drei mit den Worten »Deutschland hoch!« fallen. Hierzu gehört auch »Rheinstroms Grufs,« in welchem der Rhein beim Herannahen der heimkehrenden Krieger seinen ihm zur Seite fliefsenden Genossen zuruft:

»Deutsche Flüss', in der Gewässer
Noch so stolzer Fläche!
Einzeln seid ihr doch nicht besser
Als die Wiesenbäche:

Aber wenn ihr, deutsche Flüsse,
Strömet eure Wassergüsse
In ein Bett, in eines,
Das ist grofs, ich mein' es.«

Aller Augen waren jetzt nach Wien gerichtet, wo die Verhandlungen zwischen den verbündeten Fürsten stattfanden. Auch unser Dichter folgte jenen Verhandlungen mit der gröfsten Aufmerksamkeit, hoffend, dafs seine Wünsche in Erfüllung gehen möchten. Er fleht:

»O Herr des Himmels, segne
Mit deines Lichtes Strahl
An jedem neuen Tage
Es jenen dort zumal:

Es kann die rechte Haltung
Im kleinsten Haus nicht sein,
Bis ihr erst zur Gestaltung
Das Grofse lafst gedeihn.«

Aber das schwache Weib »Deutschland« wuchs nicht zu dem hohen Heldenleibe einer Riesin voller Mark heran. Fehlte doch dem Bau der Glieder ein kriegerisches Haupt; wollten doch die kleinen Glieder, statt sich zu einem Leibe zu vereinen, selber Leiber scheinen und waren dem Ganzen feind. Gröfser noch wurde die Zersplitterung Deutschlands. Rifs doch jedes seiner Kinder in nicht

liebevollem Streit für sich einen Flinder aus seiner Mutter Kleid. Düster wurde ihm das Herz, als so die alten Raben der Zwietracht, der Eifersucht und des Mifstrauens noch flogen immerdar. Voll Wehmut klagt er:

»Gleichwie die Juden, die ins Joch gebeugten,
Ausziehend aus Ägypti Knechtschaftstande,
Nicht selbst anlangten im verheifsnen Lande,
Sondern nur erst von ihnen die Erzeugten;

So lasse sich auch dies Geschlecht nicht deuchten,
Freiheit zu finden, weil es bricht die Bande;
Es mufs verbrennen in dem Läut'rungsbrande,
Das reine Licht wird erst den Enkeln leuchten.

O dürft' ich nur, wie du Mann Gottes, Mose,
Dort da du von Sinais Wolkenspitze
Das Land, das du auch durftest nicht betreten,

Von ferne sahest, so im dunklen Schofse
Der Zukunft ich, hell von prophetischem Blitze,
Sehn deutscher Freiheit Land, und stumm anbeten.«

Als er sahe, dafs man das ehemals deutsche Gebiet Elsafs-Lothringen den Welschen liefs, da schildert er die getäuschten Erwartungen und den Schmerz der Bewohner dieses Landes in ergreifender Weise in dem Gedichte »Die Strafsburger Tanne.« —

Auch in den deutschen Landen war man mit den jetzt bestehenden Verhältnissen nicht zufrieden. König Friedrich von Württemberg wollte den Unwillen des Volkes über die alte Willkürherrschaft schnell durch eine neue Verfassung beseitigen. Er berief die Stände ein und übergab ihnen am 15. März 1815 diese Urkunde. Die Stände aber verwarfen diese Verfassung, obgleich sie die liberalen Forderungen zum Teil erfüllte, weil das Volk bei Aufstellung derselben nicht zugezogen worden war, obwohl es die Freiheit durch ungeheure Opfer mit erkämpft und sich dadurch das Recht der Teilnahme an den Beratungen der Gesetze erworben hatte. Sie erklärten die altwürttembergische Verfassung noch als zu Recht bestehend, da sie nur durch Gewalt aufgehoben worden sei. Auch *Uhland* stand auf seiten der Stände. *Rückert* dagegen,

welcher in dieser Zeit Redakteur des Morgenblattes in Stuttgart war, war ein Anhänger des liberalen Ministers Freiherrn *von Wangenheim*, also ein Verteidiger der Regierung. Sein Streben war, die Lage des Volkes so bald als möglich zu bessern und das Gute zu nehmen, von welcher Seite es auch komme. Auf diesen Verfassungsstreit weist *Rückert* hin in dem Gedichte, »Gespräch zwischen einem Altwürttemberger und dem Freiherrn *von Wangenheim.*« Dieselbe Unzufriedenheit wie in Württemberg herrschte auch in den übrigen deutschen Ländern. — *Rückert* war bemüht, die Wohlfahrt des Volkes zu heben, sagt er doch in der Weisheit des Brahmanen:

»Das ist mein Wunsch, dafs gut und glücklich mögen werden
Und all' mit ihnen ich, die Menschen all' auf Erden.
Und wenn ich selbst nicht viel zum allgemeinen Heil
Beitragen kann, so trag ich bei mit Lust mein Teil.«

Und wahrlich, nicht klein war dieser Teil. Mit Freimut und Unerschrockenheit mahnt er die Fürsten in seinem Fürstenspiegel:

»Ihr Fürsten, die ihr euch der Erde Götter nennt,
Was seid ihr, wenn ihr nicht der Menschheit Würd' erkennt?

Ein blindes Ungefähr, gleich rauher Stürme Wüten.
Weh' den in eure Hand gegebnen zarten Blüten!«

»Die leichtste Kunst für dich ist, Fürst, geliebt zu werden;
Nur liebreich brauchst du dich, nur menschlich zu gebärden.«

Hebt auf die Schranken zwischen euch und eurem Volk!
»Zeigt, dafs ein Fürst noch mit Vertraun
Kann auf sein Volk, ein Volk auf seinen Fürsten schaun.«

Arbeitet für das Wohl eures Volkes!

»Der Fürsten Schätze ruhen
In ihrer Bürger, nicht in ihren eignen Truhen.«

Haltet fern von eurem Thron die Schmeichler; denn

»Die Schmeichler sind gefährlicher als Raben,
Die pflegen Toten nur die Augen auszugraben,

Indes der Schmeichler sie dem Lebenden entwendet
Und den Scharfsichtigsten mit falschen Künsten blendet.«

»Nur wenn von dir nichts ist zu fürchten, noch zu hoffen,
Erwarte, dafs du hörst die Wahrheit frei und offen.«

»Richtet nach der That und nicht nach den Gedanken!«

»Nur wenig richten aus Gewalt und Macht und Stärke,
O König, wo die Kraft des Geistes fehlt, das merke.

Denn göttlich ist die Kraft und weltlich jene drei;
Was kann die Erde thun, steht nicht der Himmel bei!«

Nur dann kann es im Lande besser gehen, wenn ihr anhebt, euch zu bessern.

»Umsonst ist, was du putzest,
Wenn mit dem Obern du das Unt're stets beschmutzest.«

»Dem Ganzen offenbar gereicht es nicht zum Heil,
Wenn es begünstiget vor andern einen Teil;

Doch auch dem Teile wird es nicht zum Heil gereichen,
Der sich begünstigt sieht vor allen seinesgleichen.

Der Unbegünstigte wird zwar an Mangel sterben,
Doch der Begünstigte vor Überfluſs verderben.«

»Der Arme, Nied're haſst den Höheren, den Reichen,
Weil er so wenig selbst sich fühlt als dessengleichen.

Und wer sich jedes Rechts vor andern sieht beraubt,
Hält jedes Unrecht auch sich gegen sie erlaubt.

Ihr Menschenwächter drum, wenn ihr wollt ruhig schlafen,
Abhelfen müſst ihr dem, was ihr nur wollt bestrafen.

Macht, daſs ein Mensch sich könn' und müss' als Menschen fühlen,
So wird er nicht den Grund der Menschheit unterwühlen.«

Auch an das Volk wendet er sich mit folgenden Worten:

»Stell dich in Reih' und Glied, das Ganze zu verstärken,
Mag auch, wer's Ganze sieht, dich nicht darin bemerken.

Mag auch, wer's Ganze sieht, dich nicht darin bemerken;
Das Ganze wirkt, und du bist drin mit deinen Werken.«

»Wohl Hirten seid ihr all' und wisset, jeder werde
Mir geben Rechenschaft von sich und seiner Herde.

Du König bist ein Hirt, der Volksherd' angestammt
Und giebst mir Rechenschaft von deinem Hirtenamt.

Du Richter bist ein Hirt des Rechtes in dem Lande
Und giebst mir Rechenschaft von deinem Hirtenstande.

Du Priester bist ein Hirt in meines Stalles Hürde
Und giebst mir Rechenschaft von deiner Hirtenwürde.

Du Lehrer bist ein Hirt in Zucht und Unterricht
Und giebst mir Rechenschaft von deiner Hirtenpflicht.

Du Krieger bist ein Hirt und wachst für Schutz und Ehre,
Du giebst mir Rechenschaft von deiner Hirtenwehre.

Du Bürger bist ein Hirt im anvertrauten Gut
Und giebst mir Rechenschaft von deiner Hirtenhut.

Du Vater bist ein Hirt, für Weib und Kind erlesen,
Und giebst mir Rechenschaft von deinem Hirtenwesen.

Du Diener bist ein Hirt für deines Herren Habe
Und giebst mir Rechenschaft von deinem Hirtenstabe.

Wohl Hirten seid ihr all' und wisset, jeder werde
Mir geben Rechenschaft von sich und seiner Herde.«

»Thust du, soviel du kannst, so thust du ihm genug.«

»Ein freier Mann dient in mehr als einem Feld;
Er dient dem Freund, dem Haus, der Stadt, dem Staat, der Welt.

Die Dienste mancherlei weifs er, die sich verschlingen
In weit- und engerm Kreis, in Einklang auch zu bringen.«

»Wer hier nicht Frieden kann mit seinen Nachbarn halten,
Den nimmt man dort nicht auf, wo ew'ge Frieden walten.«

»Der rechte Mann erkennt und ehrt des Lebens Schranken,
Und der Erkenntnis wird er seine Freiheit danken.«

»Das Volk ist glücklich, des Mannesalter ist durchdrungen
Von unveraltenden Jugenderinnerungen;

Das immer werdend, nie Gewordenes verliert
Und sich aus eignem Grund stets höher umgebiert.«

»In einem Stücke sind mit euch wir einverstanden:
Dafs es nicht bleiben soll bei dem, was ist vorhanden.

Zu einem Neuen soll's und einem Bessern gehn;
Gern rennen sehn wir euch und bleiben auch nicht stehn.

Doch was den Weg betrifft, sind wir nicht eurer Meinung,
Dafs durch Zerstörung er nur gehn soll und Verneinung.

Wir lieben nun einmal Erbauung und Bejahung,
Und halten Gutes wert, das Bessern dient zur Nahrung.«

Da aber Fürsten und Herren nicht gewillt waren, ihre Vorrechte aufzugeben, kam es zum wilden Schwärmen und zum lauten Lärmen, wie *Rückert* bereits im Neujahrsliede 1817 prophezeiet hatte. Die Empörung nahm ihren Anfang in Paris und fand im Westen Deutschlands einen fruchtbaren Boden vor und drang von hier aus immer weiter nach Osten. In allen Mittel- und Kleinstaaten

forderte man von den Regierungen eine freie Verfassung, Prefsfreiheit, Bürgerbewaffnung etc. auf mehr oder minder gewaltsamem Wege. Überall aber gesellte sich zu diesen Forderungen das Verlangen nach einer Volksvertretung am Bunde und einer obersten Gewalt im Sinne deutscher Einheit. Dies war der wichtigste und sittlich berechtigste Kern der ganzen Bewegung. Am 18. März 1848 fand ein solcher Volksaufstand auch in Berlin statt. *Rückert*, welcher hier seit 1841 Professor der orientalischen Sprachen war, verliefs zwei Tage vor dem Aufstande die Stadt und begab sich auf sein Gut Neusefs, welches er von seinem Schwiegervater erhalten hatte, und kehrte von hier nicht wieder zurück. Hierzu veranlafst wurde er aufser anderem durch die politischen Zustände. Hatte er doch bereits früher erklärt, dafs er wohl mit den Forderungen des Volks, nicht aber mit dem eingeschlagenen Wege einverstanden sei.

Tief schmerzlich war es ihm, dafs auch jetzt die Einheit des Reiches nicht zustande kam, weil Friedrich Wilhelm IV. die ihm angetragene Kaiserkrone ausschlug. In sein poetisches Tagebuch schrieb er in dieser Zeit:

»Ich bin nicht krank, ich bin nicht matt,
Aber ich bin des Lebens satt,
Seit ich der Hoffnung mich begeben,
Ein neues Deutschland zu erleben.«

Noch einmal stellte *Rückert* sein Dichten in den Dienst des Vaterlandes. Bei Beginn des zweiten Schleswig-Holsteinischen Krieges hatte ein Korrespondent aus Plauen an die »Deutsche Allgemeine Zeitung« geschrieben, dafs bei der Volksversammlung der Wunsch ausgesprochen worden sei, es möchte von einem allgemein beliebten Patrioten ein Aufruf an das deutsche Volk ergehen, um dasselbe für die gerechte Sache der Herzogtümer zu entflammen. Er schlofs mit den Worten: »Wäre nicht Friedrich Rückert der Mann dazu?« Die »Deutsche Allgemeine Zeitung« sandte dem Dichter jenes Blatt und schon nach einer Woche schickte der bereits Fünfund-

siebzigjährige an die Brockhaussche Verlagsbuchhandlung »Ein Dutzend Kampflieder für Schleswig-Holstein von F.— r.—.«

Nur noch kurze Zeit verlebte *Rückert* in ziemlich guter Gesundheit. In der zweiten Hälfte des Jahres 1865 mufste er sich eine Darmfistel operieren lassen. Seit jener Zeit begann er zu kränkeln. Die Wunden schlossen sich nicht wieder; er mufste seine gewohnten Spaziergänge aufgeben und konnte nicht einmal mehr den nahen Goldberg aufsuchen. Vom Januar 1866 an wurde der Gesundheitszustand immer ungünstiger, so dafs die Familie erkennen mufste, dafs das Ende bevorstehe. Auch der Dichter selbst täuschte sich nicht darüber. Er sah, dafs er den »dunkeln Kirchhofsmauern« nahe war und wünschte, dafs den Seinen die Krankenpflege bald abgenommen werde, wie die folgenden Worte zeigen:

»Erwünschlich ist die Pfleg' auf beiden Seiten,
Wenn sie zuletzt soll zur Genesung leiten;
Doch wenn sie leiten kann allein zum Tod,
So besser dann, je kürzer ist die Not.«

Auch jetzt noch blieb ihm die Poesie die Trösterin in bösen Stunden. Aber die Schwäche nahm täglich zu und am 31. Januar 1866 senkte sich auf die »schlaflosen, ermatteten« Augen der ersehnte ewige Schlummer. Am 3. Februar wurde die irdische Hülle des Dichters unter grofser Beteiligung auf dem Neusesser Friedhofe der Erde übergeben. —

So sehen wir, dafs *Friedrich Rückert* in den Zeiten der Not ein gewaltiger Mahn- und Strafprediger war, welcher in seinen »Geharnischten Sonetten« und seinen »Zeitgedichten«, in scharfen Worten die Fürsten und das Volk an Pflicht und Recht erinnerte, dafs er zu allen Zeiten ein begeisterter Vaterlandsfreund und Lehrer seines Volkes gewesen ist. Diese Bedeutung hatte er zu seiner Zeit. Hat er denn irgend welche nationale Bedeutung auch für unsere Tage? Gewifs! Auch heute noch ergreifen uns seine Sonette in tiefster Seele, auch heute noch ver-

mögen sie uns zu begeistern »zu leben und zu sterben für's heil'ge Vaterland.« Und seine Zeitgedichte »Der alte Barbarossa, Die Gräber von Ottensen, Magdeburg, Die Blücherlieder, Deutschlands Heldenleib« u. a., haben so viel Frische und Natürlichkeit und treffen so sehr den gesunden Volkston, dafs sie weit über *Körners* und anderer Sangesgenossen Lieder stehen und noch heute Eigentum des gesamten deutschen Volkes sind. Noch heute finden wir darum in jedem guten Lesebuche *Rückerts* nationale Gesänge, um in unserer Jugend Patriotismus zu wecken und zu pflegen. Seine Mahnungen und Lehren endlich, welche er in der Weisheit des Brahmanen dem Volke und den Fürsten in schwerer Zeit gab, sollten gerade in unseren Tagen wohl beherziget werden. Herrscht doch auch heute eine grofse Gärung unter dem Volke, da es unzufrieden ist mit seiner Lage, möchte doch auch heute immer ein Stand vor den übrigen bevorzugt werden. Sein Wunsch am Anfange des neuen Jahres 1817 ist gewifs auch heute unser aller Wunsch:

»Schwer genug gerungen
Haben Dämmerungen
Mit dem Licht, dem jungen,
Durch das alte Jahr.
An des Haders Stelle
Soll des Friedens Helle
An des neuen Schwelle
Jetzt aufleuchten siegreich klar.

Wer ist dumpf beklommen?
Einen Stern entglommen
Seh' ich, uns zum Frommen,
Mitten in der Nacht.
Dafs die starren Krämpfe
Seine Milde dämpfe,
Die verworrnen Kämpfe
Friedlich schlichte seine Macht!

Dieses Sternes Funkeln
Bitt' ich, dafs im Dunkeln
So es lass' entfunkeln
Seiner Strahlen Kraft,
Dafs, wo Frost noch lauern
Mag mit alten Schauern
Hinter Herzensmauern
Ganz er werd' hinausgeschafft!

Die verstockt in Grimmen
Selber sich verstimmen,
Die in Flammen glimmen
Trüb unlautern Scheins,
Dafs sie klärend alle
Himmelslicht durchwalle,
Dafs empor mit Schalle
Jubel steig' und schall' in eins!

Vor des Sternes Blinken,
Wie vor Zauberwinken
Soll die Maske sinken
Jedem, der sie trägt,
So der Grofs' als Kleine,
Dafs, wie er es meine,
Vor der Welt erscheine,
Jedem sei sein Recht gewägt.

Dafs sich Schlechtes schäme,
Rechtes nicht sich lähme,
Gutes selbst sich zähme,
Alles wachse frei!

Dafs kein wildes Schwärmen
Und kein lautes Lärmen,
Und kein stilles Härmen
Unter uns in Zukunft sei.«

II.

Zur Zeit der tiefsten Erniedrigung wandte man, wie dies dann fast immer geschieht, auch der Jugenderziehung die gröfste Aufmerksamkeit zu, erhoffte man doch von ihr eine Besserung der Zustände. Die erste Anregung hierzu gab *Fichte* durch seine Reden an die deutsche Nation. König Friedrich Wilhelm III. und seine Minister nahmen das Werk in Angriff. Der König erklärte: »Zwar haben wir an Flächenraum verloren, zwar ist der Staat an äufserer Macht und äufserem Glanze gesunken; aber wir wollen und müssen sorgen, dafs wir an innerer Macht und an innerem Glanze gewinnen. Und deshalb ist es mein ernster Wille, dafs dem Volksunterrichte die gröfste Aufmerksamkeit gewidmet werde. Eine Reihe junger Männer wurden zu *Pestalozzi* geschickt, um den Geist seiner Erziehungs- und Lehrart unmittelbar an der reinsten Quelle zu schöpfen. — Am Ende der dreifsiger Jahre, der Zeit der inneren Wirren, liefs auch *Rückert* seine mahnende und belehrende Stimme erschallen:

»Die Zukunft habet ihr, ihr habt das Vaterland,
Ihr habt der Jugend Herz, Erzieher, in der Hand.

Was ihr dem lockern Grund einpflanzt, wird Wurzel schlagen;
Was ihr dem zarten Zweig einimpft, wird Früchte tragen.

Bedenkt, dafs sie zum Heil der Welt das werden sollen,
Was wir geworden nicht und haben werden wollen.«

Darum

»O Väter, Mütter, o Erzieher, habet acht
Des wichtigen Berufs, wie grofs ist eure Macht.

Der Menschheit Aufgab' ist, die Menschheit zu erziehn;
Bedenkt, dafs euch daran ein Anteil ist verliehn.

O wirkt gewissenhaft dazu an eurem Teil,
Damit der Menschheit komm' ihr Heiland oder Heil.

Betrachtet jedes Kind mit Ehrfurcht; denn geheim
Kann sein in jedem ja des neuen Heiles Keim.«

»Ein rechter Lehrer aber nur ist, wer pilgernd alle Stätten
Von Gangas Quellenmund hat bis ans Meer betreten;

An jedem heil'gen Strom, der in die Ganga mündet,
Hat im Gebet gekniet und sich im Bad entsündet;

Und dann zur Einsamkeit den Duft zurückgebracht
Von Gottes Gnadenfüll' und seiner Schöpfung Pracht,

Und in der Einsamkeit das helle Bild entfaltet
Von Gottes Herrlichkeit, die durch die Schöpfung waltet.

Auf seines Mundes Wort mag wohl ein Schüler lauschen,
Vereinigt hört' er dort die heil'gen Ströme rauschen.«

Eine solch' fromme, in sich gefestigte und geklärte Persönlichkeit ist deshalb von überaus hoher Bedeutung, weil

»Nachahmung es ist, das sich zuerst im Kinde regt;
Was ihm die schwache Hand, den zarten Mund bewegt.

Du kannst nicht besser streun in ihm des Guten Samen,
Als wenn du Gutes ihm vorthust, nachzuahmen.«

Gleichwie jedoch

»das zarte Reis nur kann durch Jahresgunst gedeihn,
Gedeiht durch Himmelsgunst auch nur ein Kind allein.«

»Ein Vater soll darum an jedem Tage beten:
Herr lehre mich dein Amt am Kinde recht vertreten.»

»Und darum schon allein wird er dich nicht verlassen,
Dafs nicht verlassen sein, die sich auf dich verlassen.«

Welche Aufgabe hat der Lehrer zu erfüllen?

»Des Menschen Aufgab' ist Erziehung und Entwicklung
Des menschlichen Geschlechts und eigne Menschheitsbildung.«

Wie geschieht das?

»Das zu entwickeln, was Gott in den Keim gelegt,
Ist des Erziehers Amt; wohl, wenn er's recht erwägt!

Du kannst mit deinem Geist auf einen Geist einfliefsen,
Um, wie den Pflanzenkeim die Sonn', ihn aufzuschliefsen.

Das Licht entwickelt zwar nur, was im Keime lag,
Doch ohne Licht wär's nicht gekommen an den Tag.

So kannst du auch ins Herz, was drin nicht liegt, nicht legen,
Doch je nachdem du es anregest, wird sich's regen.

Nur ist ein wirklicher, der unentwickelt blieb,
Bei weitem vorzuziehn falsch angeregtem Trieb.

Denn Unentwickeltes kann später sich entfalten,
Doch Falschentwickeltes steht fest in Mifsgestalten.«

Darum

»Dem unbeschrieb'nen Blatt des Geistes in dem Kinde
Schreib' unbedächtig nicht zu viel ein zu geschwinde.
Zwar wird nie voll das Blatt, stets neu zu überschreiben,
Doch keine Schrift so fest wird als die erste bleiben.
Ja, keine Kunst vermag sie völlig wegzuwischen;
Was man auch drüber schreibt, sie schimmert durch dazwischen.«

Wer deshalb ein Lehrer der Jugend sein will,

»mufs eine Füll' an Gaben,
Und wer empfangen will, mufs einen Mangel haben.
Wenn du nicht geben kannst, was er empfangen kann;
Das Wasser nimmt kein Öl und auch kein Feuer an.
Doch hast du geist'ges Öl und er hat geist'ge Flammen,
So traget ins Gefäfs der Freundschaft sie zusammen.«

Seine Mahnung an den Lehrer lautet deshalb:

»Vor allem lerne nur, dich selber zu belehren;
So werden andre dich als ihren Lehrer ehren.
Vor allem bilde nur, dich selber zu erfreun;
So wird sich Lust der Welt an deinem Bild erneun.
Vor allem bleibe dir der Friede nur beschieden;
So wirst du rings um dich verbreiten Gottes Frieden.«

Nicht immer aber werden Gaben und Wissen in der rechten Weise verwertet, was auch *Rückert* in folgenden Worten hervorhebt:

»Ich sage dir, mein Sohn, von welchen Lehrern lernen
Du sollst, soviel du kannst, von welchen dich entfernen.
Einer bescheiden ist des Stoffes treu beflissen,
Des andern höh'rer Sinn erhebt den Stoff ins Wissen.
Der dritte dünkelhaft will nicht die ew'gen Sachen
So nehmen, wie sie sind, will, wie er denkt, sie machen.
Der eine wird mit Fleifs das Einzle weiter bringen,
Der andre sucht mit Geist das Ganze zu durchdringen.
Der dritte dünkelhaft will ein System nur baun,
Um wohlgefällig sich als Schöpfer zu beschaun.
Vom einen kannst du viel, vom andern alles lernen,
Vom dritten nichts, von dem sollst du dich, Sohn, entfernen.
Beim ersten magst du Fufs auf festem Grunde fassen,
Vom andern dir zum Flug die Richte geben lassen.
Vorm dritten hüte dich! Es ist um dich gethan,
Füllt er mit Dünkel dich und leerem Fachwerk an.«

Der beste Lehrer ist demnach, der gelernt hat zweierlei:

»Stoff beizuschaffen und den Stoff zu verarbeiten.
Bald wird das eine, bald das andre mehr gelingen,
Doch beide suche stets ins Gleichgewicht zu bringen.
Das Rechte ist, wenn eins so gleich dem andern läuft,
Dafs fort die Arbeit geht, indes der Stoff sich häuft.«

Wie ist der Stoff herbeizuschaffen?

»Geh' in die Welt hinaus mit allen deinen Sinnen,
Um Bienen gleich ins Haus den Honig zu gewinnen.
Wohin du fliegen magst, da bist du eingeladen,
Und irre kannst du auch nicht gehn auf allen Pfaden.«

»Auflösen mufst du erst, doch alles ist das nicht,
Den Glanz der Aufsenwelt in innerliches Licht.
Entfalten mufst du dann, und dieses ist der Kranz,
Das innerliche Licht in äufserlichen Glanz.
Du mufst die fremde Welt in deinen Busen fassen,
Um als die eigne dann sie schöner zu entlassen.
Auf! wenn dein Bau dir selbst und andern schön soll deuchten,
So mische recht den Stoff des Trocknen und des Feuchten.
Sieh', was das Trockne sei, und was das Feuchte, schau!
Das Wissen ist der Staub und das Gemüt der Tau!«

»Licht ist auch ohne Wärm', und Wärm' auch ohne Licht,
Doch ohne Licht zugleich und Wärm' ist Feuer nicht;
Ein Geist, in dem vermählt Verstand ist und Gefühl,
Dess' Innigkeit nicht dumpf und Klarheit nicht ist kühl.«

Doch »an keinem niedern Stoff lafs die Gedanken haften;
Der Sinn vom Gegenstand nimmt an die Eigenschaften.«

»Drum Gutes, Schönes soll man nur dem Kind vorhalten,
Um schlechte Neigungen in ihm nicht zu entfalten.«

Und zwar ist dieser Stoff in einer der Entwickelung des kindlichen Geistes entsprechenden Weise darzubieten:

»Des Kindes erster Trieb ist sinnliches Bedürfen.
Und später wächst die Kraft zu geistigen Entwürfen.«

Aber »nicht stehen bleiben sollst du mir beim Knabenhaften;
Wer werden will ein Mann darf nicht am Knaben haften.«

Wie ist der Stoff zu verarbeiten?

In grofsen Zügen giebt er den Weg in folgendem:

»Wie wenig oder viel des Schönen mir gelang,
Erscheint mir doch am Ziel naturgemäfs mein Gang.

Ich sehe, dafs ich bin vom Schauen ausgegangen,
Um durch's Empfinden hin zum Denken zu gelangen.«
Soll aber dieser Weg zum Ziele leiten,
»Darfst du zu langsam nicht, noch auch zu schnell mir schreiten.
Der Unterhaltung sei nicht unterwegs zu viel,
Damit wir nicht den Weg vergessen und das Ziel.
Kurz mache mir den Weg und leicht und unbeschwerlich,
Nicht schwerer, um dich selbst zu machen unentbehrlich.
Denn Führer sollst du mir nicht immer wieder sein,
Ablernen will ich dir den Weg zu gehn allein.«

Welch' tiefe Wahrheit in wenigen Worten! Sind es nicht gerade die genannten Fehler, welche den Erfolg des Unterrichts am meisten gefährden? Wird nicht durch zu langes Verweilen bei demselben Gegenstande Interesselosigkeit und Unaufmerksamkeit hervorgerufen? Ist aber nicht auch das zu schnelle Vorwärtsschreiten von grofsem Übel? Denn

»Unser Gedächtnis ist wie eines Wirtes Zimmer,
Das doch, wie weit es sei, beschränkt von Raum ist immer.
Von Gästen gehn darein nicht zuviel auf einmal,
Und von Vorstellungen nur immer eine Zahl.
Doch nach einander gehn der Gäste viele drein,
Und alle schreiben wohl auch ihre Namen ein.
Die in das Fremdenbuch, die auf die Fensterscheiben,
Das sind Erinnerungen, die von den Gästen bleiben.
Erneu'n kann sich der Wirt die Züge nach Belieben,
Wenn zu unleserlich nicht einer hat geschrieben.
Doch mancher lief auch durch auf flüchtigen Besuch,
Der weder an die Wand sich einschrieb noch ins Buch.
Das ist, was du gelernt und schnell vergessen hast,
Nicht im Gedächtnis hat verewigt sich der Gast.«

Und wie wenige endlich werden auf einem schweren Wege zu folgen vermögen? Bei wie vielen wird die Kraft schon lange vor dem Ziele verbraucht sein? Darum leicht sei der Weg und unbeschwerlich! Er fordert:

1. Gehe von der Anschauung aus!

»Anschauung, wo sie fehlt, mag etwa Geist ersetzen?
Bei Geistes Mangel wird Anschauung nie dich letzen.
Doch nur wo Geist sich hält zusammen mit Anschauung,
Entsteht vor dir die Welt in glänzender Erbauung.«

»Nicht alles kann der Mensch mit offnen Augen sehn,
Doch manches will und muſs durch's Auge nur geschehn.
Dem, was sich sehen läſst, schlieſs nicht die Augen zu,
Und was sich nicht läſst sehn, im Herzen hege du.
Gleich übel ist es, statt zu sehn, Sichtbares träumen,
Und Unsichtbarem kein Gebiet und Recht einräumen.«

2. Gieb Wort- und Sacherklärung!

»Räume jeden Anstoſs weg, der einen Schritt könnt irren,
Und jeden Irrtum, der könnt einen Sinn verwirren,
Und sei es lesend auch in einem Buche nur,
Den falschgeratnen Zug, des Griffelfehltritts Spur,
Daſs eines andern einst, der lesend nach dir komme,
Verständnisse der weggeräumte Fehler fromme.«

3. Gehe aber darin nicht zu weit; denn

»Des Schrifterklärers Fluch ist alles zu erklären,
Als ob am Himmel nicht auch Nebelsterne wären;
An einem Blatt im Buch, der Raupe gleich, zu kleben,
Statt wie der Schmetterling die Blüte zu beschweben.
Ich aber rate dir, dich nicht so sehr zu plagen,
Und was du nicht verstehst, getrost zu überschlagen.
Denn was dir Einzelnes geblieben unverständlich,
Aus dem Zusammenhang verstehst du doch es endlich.«

4. Die Überschrift der Teile sei kurz!

»Du Überschrift am Weg sagst: »Hemme deinen Gang,
O Wanderer, und lies!« Allein du bist zu lang.
Sei kurz, o Überschrift, so bleib' ich gerne stehn;
Doch du bist länger als der Weg, den ich muſs gehn.«

5. Entwickle logisch!

»Halt an! Das war ein Sprung, wie reimt sich das zusammen?
Die Gründe seh' ich nicht, daraus die Folgen stammen.
Wenn ich dir folgen soll, so muſst du Schritt vor Schritt
Fein schreiten und auch mein Verständnis nehmen mit.«

6. Rege zum Denken an!

»Ich gebe dir, mein Sohn, das mögest du mir danken,
Gedanken selber nicht, nur Keime von Gedanken.
Nicht mehr zu denken sind Gedanken, schon gedacht;
Von Blüten wird hervor kein Blütenbaum gebracht.
Doch ein Gedankenkeim, wohl im Gemüt behalten,
Wird sich zu eigener Gedankenblüt entfalten.«

7. Vertiefe!

»Wie durch Gewöhnung lernt das Aug' im Dunkeln sehn,
So lernt man Dunkles, durch Vertiefung drein, verstehn.
Des Geistes Augen gehn dir auf, und wunderbar,
Was nie schien einzusehn, scheint dir nun völlig klar.«

8. Wirke aufs Gemüt!

»Ein Feld ist das Gemüt, und du bist sein Besteller,
Baust du es gut, so wächst darauf das Gute schneller.
Doch nicht wächst nichts darauf, weil du es nicht gebaut;
Das Unkraut stellt von selbst sich ein, wo fehlt das Kraut.«

»Wenn du die Pflanze wirst mit kühler Flut besprengen,
Die Tropfen dunsten weg, die an den Blättern hängen.
Nur was zu Fuſse flieſst und bis zur Wurzel nieder,
Durchdringt als Lebenssaft von dort der Pflanze Glieder.
So was von auſsen sich mit Lust an dich mag drängen,
Die Reize schwinden weg, die an den Sinnen hängen.
Nur was zur Wurzel dringt und bis zum Herzen nieder,
Erfrischt als Nahrungssaft von dort des Lebens Glieder.«

»Gemüt ist mehr als Geist, denn das Gemüt besteht
Als Wurzel, wenn der Geist wie Blütenduft vergeht.«

9. Vergleiche!

»Du kannst denselben Sinn in viele Bilder senken,
Und kannst im selben Bild gar viele Sinne denken.
Denn der Gedanke muſs sich in viel Hüllen kleiden,
Daſs er sich lerne von sich selber unterscheiden.
Und viel Gedanken sind in einem Glanz erbrannt,
Wo die verschiedenen als eines sich erkannt.«

10. Übe!

»Begriffnes hast du, doch damit ist's nicht gethan;
Nun lern' es auch; dann erst gehört es ganz dir an.
Es ist ein Unterschied, begriffen und gelernt;
Beim ersten Schritt ist man noch weit vom Ziel entfernt.
Doch ist auf rechter Bahn der erste Schritt gethan,
So kommt das Ziel von selbst, halt' nur den Schritt nicht an!
Das recht Begriffene ist leicht zu lernen nun;
Doch lernen muſst du es, sonst kannst du es nicht thun.»

»Daſs etwas gründlich du verstehst ist nicht genug;
Geläufig muſs dir's sein, dann übest du's mit Fug.«

11. Ermutige deinen Schüler und mache ihm die Arbeit leicht!

»Das rechte Mafs, wie man den Lehrling vorwärts treibt,
So dafs er doch dabei in rechten Schranken bleibt,
Ist, einen Fortschritt, den er that, ihn lassen merken,
Um zu dem weitern, den er thun soll, ihn zu stärken.
Nicht dafs er glaube, schon ein Grofses sei gethan,
Doch fühle, dafs er thun das Gröfste soll und kann;
Dazwischen unvermerkt ihn nicht im Weiterschreiten
Zu stören, aus dem Weg zu räumen Schwierigkeiten.
Doch ihm zu gönnen auch dabei von Zeit zu Zeit
Das lohnende Gefühl besiegter Schwierigkeit.«

12. Wiederhole!

»Mein Sohn, wenn du in dir hast aufgebaut ein Wissen,
Sei fein von Zeit zu Zeit der Nachhülf' auch beflissen.
Mit wenig Aufwand hältst du's leicht in gutem Stande;
Wenn's erst baufällig ward, ist's grofser Schad' und Schande.«

13. Lerne von deinen Kindern wieder!

»Zu lernen halte nur dich nie zu alt und lerne
Von denen, die von dir gelernt nun wieder gerne.
Sie haben manches wohl, was dir aus schlaffern Falten
Indes entfallen, fest in strafferen gehalten;
Gebildet manches aus, was du nur angelegt,
Zu Blüt' und Frucht gebracht, was du nur angeregt.
Nimmst du von ihnen nun, was sie von dir genommen,
So hast du schöner dich verjüngt zurückbekommen.«

»Von deinen Kindern lernst du mehr, als sie von dir,
Sie lernen eine Welt von dir, die nicht mehr ist.
Du lernst von ihnen eine, die nun wird und gilt.«

Aber auch der beschriebene Weg wird nur dann zum Ziele führen, wenn folgende Lehren beachtet werden:

Halte jede Störung fern!

»Willst du den heil'gen Weda lesen mit Erspriefsen?
So jeder Störung mufst den Zugang du verschliefsen:
So lang' du lesest sei die Luft im Gleichgewicht;
Hör auf zu lesen gleich, sobald der Donner spricht,
Sobald der Regen rauscht, sobald der Sturm sich regt,
Sobald das Licht, bei dem du wachst, der Wind bewegt.«

Sei geduldig!

»Soll tragen mit Geduld dein Lehrling Lernbeschwerden,
So mufst du Lehrer selbst nicht ungeduldig werden.

Denn Schweres hat zu thun der Lehrling wie der Lehrer,
Das leichter durch Geduld, durch Ungeduld wird schwerer.«

Steh' über deinen Zöglingen!

Gegen den Jünger nimmt vertrauliche Gebärden
Kein Meister, ohne gleich dafür bestraft zu werden.
Dafs du herunterstiegst zu ihm, wird er vergessen,
Und mit dir Haupt an Haupt auf ebnem Feld sich messen.«

»Mit Kindern brauchst du nicht dich kindisch zu gebärden;
Wie sollen sie, wenn du ein Kind bist, Männer werden?
Als wie der Mann das Kind, liebt auch das Kind den Mann;
Nur der erzieht's, wer es zu sich heraufziehn kann.«

Suche in der Wechselthätigkeit Erholung!

»Lafs dir empfehlen, was Erfahrung mir empfohlen:
Von einer Arbeit dient die andre zum Erholen.
Die Ausruh' bester Art ist Wechselthätigkeit,
Wo gleich im Wechsel bleibt des Strebens Stetigkeit.«

Unterrichtsfächer.

Treffliche Gedanken hat auch der Dichter über einzelne Unterrichtsfächer hinterlassen, Gedanken, die zum Teil erst in neuerer Zeit verwirklicht worden sind, ja, die zum Teil noch heute ihrer Verwirklichung harren.

I. Religion. Die gröfste Bedeutung legt er dem Religionsunterrichte bei, der nach ihm durch keinen Moralunterricht ersetzt werden kann und darf. Die Religion mufs vielmehr die Grundlage der Sittlichkeit sein, wie folgende Sentenz zeigt:

»Die Sittlichkeit allein ersetzt den Glauben nicht,
Doch weh' dem Glauben, dem die Sittlichkeit gebricht.«

Religiös-sittliche Bildung aber wird erzielt, wenn man

1. Gott und seine Werke liebend betrachtet; darum

»Betrachte liebend Gott, willst du gottähnlich werden;
Denn das Gemüt nimmt an vom Liebsten die Gebärden.«

»Zum Himmel blick' empor, er ist voll heller Kerzen;
Kind, freudig habe Gott vor Augen und im Herzen.
In jedem Augenblick sollst du ihm angehören,
Das will er, doch dich nicht in deiner Freude stören.
Er will nicht, dafs du sollst in stetem Bangen schweben;
Denn er ist nicht der Tod, er ist das ew'ge Leben.«

2. das Gebet nicht versäumt; denn

»Nichts Bessers kann der Mensch hienieden thun, als treten
Aus sich und aus der Welt und auf zum Himmel beten.
Es sollen ein Gebet die Worte nicht allein,
Es sollen ein Gebet auch die Gedanken sein.
Es sollen ein Gebet die Werke werden auch,
Damit das Leben rein aufgeh' in einen Hauch.«

3. besonders die Morgenandacht nicht vernachlässigt.

»Versäume kein Gebet, doch das der Morgenröte
Versäume nie, weil keins dir gleichen Segen böte.
Die Engel von der Nacht, die Engel von dem Tag,
Umschweben dies Gebet mit gleichem Flügelschlag.«

Bei der Behandlung der Geschichten kehre man nicht einseitig die Licht- oder Schattenseiten der biblischen Personen hervor, sondern zeige, wie auch sie nicht frei waren von menschlichen Schwächen, wie auch an sie die Versuchungen herangetreten, wie auch sie durch Ringen und Kämpfen dem Guten den Sieg über das Böse verschafften. Dies Ringen nach dem Guten empfehle man auch seinen Zöglingen, da ja in jedem Menschen die Keime des Guten vorhanden sind, die nur der Entwickelung bedürfen, damit sie ihrem Herrn und Meister Christus immer ähnlicher werden. Diesem Gedanken giebt *Rückert* mit folgenden Worten Ausdruck:

»Wenn sein Gottähnliches du willst dem Menschen zeigen,
So darfst du ihm auch nicht sein Tierisches verschweigen.
Gefährlich ist es, ihn bewundern sich zu lassen;
Gefährlich auch, ihn nur zu zwingen, sich zu hassen.
Auffordern mufst du ihn, sich selber zu bekriegen,
Und durch sein Besseres sein Schlechtres zu besiegen.«

Besonders wichtig ist deshalb aber im Religionsunterrichte die Einwirkung aufs Gefühl; denn

»Wer Gott nicht fühlt in sich und allen Lebenskreisen,
Den werdet ihr ihn nicht beweisen mit Beweisen.
Wer überall ihn sieht, was wollt ihr dem ihn zeigen?
Drum wollt mit euren Gottbeweisen endlich schweigen!«

»Doch eines sag' ich dir, wenn es dir soll gelingen,
Auf deinen Schwingen ihn zum Himmel herzubringen:

Du mufst den Menschengeist mit Gottgeheimnis kirren,
Doch ihn betäuben nicht, noch blenden und verwirren.
Lafs ihn die Täuschung selbst als klare Wahrheit sehn,
Und was er nicht versteht, glaub' er doch zu verstehn.
Die Rätsel magst du ihm in Rätseln selber deuten,
Die unenträtselt auch sinnreich den Sinn erfreuten.
Sei wie der Himmel klar und tief in dunkle Ferne.
Lichtsterne beut dem Schaun, der Ahnung Nebelsterne.
Und wenn's sein Aug' erträgt, sei ihm der Blick gewährt,
Der Nebelsterne selbst in Lichtgestirne klärt.«

Hiermit meint er wohl, dafs die göttlichen Wahrheiten den Schülern der unteren Stufen so zu bieten sind, wie sie das Wort Gottes enthält, ohne sie ihnen in ihrer ganzen Tiefe zu erschliefsen; denn man würde sie alsdann nur betäuben, blenden und verwirren. Später jedoch, wenn der Verstand gewachsen, mag man ihnen Gleichnisse, Wunder, Weissagungen etc. erläutern, ihnen ihren tieferen Sinn aufschliefsen in klarer, tiefer, nicht oberflächlicher Weise. Und sollte *Rückert* in den Worten: »Und wenn's sein Aug' erträgt, sei ihm der Blick gewährt, der Nebelsterne selbst in Lichtgestirne klärt,« an die Verwertung der Ergebnisse der theologischen Forschung für den Religionsunterricht der höheren Schulen gedacht haben, so wäre dies eine Forderung, der man erst in unseren Tagen näher zu treten versucht.

Von den Religionsbüchern fordert er:

»Gemeinverständlich sei ein Buch, das zur Erbauung
Das Volk hat in der Hand, zu täglicher Beschauung.
Doch etwas darf darin und soll sein unverständlich,
Damit die Andacht sich daran erbau' unendlich.
Denn ein Verständliches ist endlich auszubeuten,
Ein Unverständliches unendlich umzudeuten.«

Wie wichtig ihm die religiös-sittliche Bildung der Jugend ist, erkennt man auch daran, dafs seine Werke überaus reich an Sentenzen solchen Inhalts sind, die den Schülern mit auf den Lebensweg gegeben werden sollen. Nur einige von ihnen mögen hier angeführt sein:

»Sohn, fürchte Gott, damit dein Innres furchtlos sei,
Denn Gottesfurcht nur macht von Menschenfurcht dich frei.«

»Vertrau' auf Gottes Schutz! Wer könnte sonst dich schützen?
Und stütze dich auf ihn! Auf wen willst du dich stützen?«

»O Seele, sündigst du und denkst, Gott sieht dich nicht;
Wie ist die Blindheit grofs, wie klein der Einsicht Licht!
Und sündigst du und weifst, dafs es sein Blick vernahm;
Wie ist die Frechheit grofs, wie klein ist deine Scham!«

»Von allen Tugenden ist Scham genannt mit Recht
Die Mutter, keine hat so blühend ein Geschlecht.
Die Tugendmutter, Sohn, sie ehre, wie du ehrst
Die eigne Mutter, der du nie den Rücken kehrst.
So lange du sie hast vor Augen, lieber Sohn,
Bist du unwürdigen Versuchungen entflohn.«

»Halt' ein Paar Freund' im Haus, das Wissen und den Glauben,
Und lafs von keinem dir des andern Freundschaft rauben.
Von einem sei genährt dein Geist und aufgeklärt.
Vom andern dir in Not und Zweifel Trost gewährt.«

»Durch Unrecht wird ein Schatz nicht gröfser, sondern schmaler
Der Pfennig ungerecht frifst den gerechten Thaler.«

»Der Untreu' ärgste Straf' ist, dafs sie nicht kann glauben
An fremde Treu', das wird die Ruh ihr ewig rauben.
Der Unschuld schönster Lohn ist, dafs sie unbefangen
Nicht Arges denkt und braucht vor Argem nicht zu bangen.«

»Den Stein zum Anstofs leg' auf keines Bruders Wegen,
Und geh' dem aus dem Weg, den sie in Weg dir legen.
Vermeide rücksichtsvoll, was andre ärgern kann;
Und was dich ärgern soll, ärgre dich nicht daran.«

»Sei freundlich beflissen
In deinem Hause den Pilger zu laben,
Weil, ohn' es zu wissen,
Schon manche so Engel bewirtet haben.«

Das Endziel der religiös-sittlichen Bildung ist auch ihm die Freiheit des Willens. Was er unter Freiheit des Willens versteht, ersehen wir aus folgenden Worten:

»Dein freier Will', o Mensch, soll dein nicht sein eigen;
Denn in der Eigenheit will sich Unfreiheit zeigen.
An der Uneigenheit ist Freiheit zu erkennen;
Was frei in Wahrheit ist, darf keiner eigen nennen.
Von allem, was sich rühmt der Freiheit, ist auf Erden
So frei nichts, als, o Mensch, dein Wille frei soll werden.

Dein freier Wille sei nicht eigen dem und dem,
Dein eigen sei er nicht, so ist's Gott angenehm.
Gott selber will in dir, der deinen Willen schafft,
Und Gott zu wollen, ist des freien Willens Kraft.«

II. Sprachen. Nächst der Religion sind ihm die Sprachen das wichtigste Bildungsmittel, weshalb sie auch auf allen Stufen fleifsig betrieben werden sollen.

»Sprachkunde, lieber Sohn, ist Grundlag' allem Wissen;
Derselben sei zuerst und sei zuletzt beflissen!
Einleitung nicht allein und eine Vorbereitung
Zur Wissenschaft ist sie und Mittel zur Bestreitung.
Vorübung nicht der Kraft, um sie geschickt zu machen,
Durch Ringen mit dem Wort, zum Kampfe mit den Sachen:
Sie ist die Sache selbst im weitsten Wissenskreise,
Der Aufschlufs über Geist und Menschendenkungsweise.«

»In jeder räumlichen und zeitlichen Entfernung
Den Menschen zu verstehn, dient seiner Sprach' Erlernung.
Nur Sprachenkunde führt zu Weltverständigung;
Drum sinne spät und früh' auf Sprachenbändigung.«

»Mit jeder Sprache mehr, die du erlernst, befreist
Du einen bis daher in dir gebundnen Geist.
Der jetzo thätig wird mit eigner Denkverbindung,
Dir aufschliefst unbekannt gewesne Weltempfindung,
Empfindung, wie ein Volk sich in der Welt empfunden;
Nun diese Menschheitsform hast du in dir gefunden.
Ein alter Dichter, der nur dreier Sprachen Gaben
Besessen, rühmte sich, der Seelen drei zu haben.
Und wirklich hätt' in sich nur alle Menschengeister
Der Geist vereint, der recht wär' aller Sprachen Meister.«

Über den Weg zur Erlernung derselben sagt er:

»Zwei Arten giebt es, wie man Sprachen lernen kann;
Gleichgiltig ist der Weg, wenn man das Spiel gewann.
Der eine schwere Weg führt durch Zergliedrung gründlich,
Der andre leichtere durch Übung schrift- und mündlich.
Und also lernet auch die Sprache der Natur
Natürlich einer und ein andrer künstlich nur.
Beglücktes Mutterkind, von Qual der Schul' entfernt,
Das mit der Muttermilch die Muttersprache lernt.«

Wie er über den Wert der toten Sprachen denkt, zeigt nachfolgendes Lied:

1. »Wie beklag ich meine Knaben,
   Die an solchem schönen Morgen
   In den Zwangstall ihrer Sorgen
   Mit dem Schulsack müssen traben.
2. Statt in Gottes aufgeschlagnem
   Buch zu lesen ew'ge Wunder,
   Nagen sie an übertragnem
   Griechisch und latein'schem Plunder.
3. Besser in des Taues Frischen
   Wär's, in unverdorbner Luft,
   Blumen brechen oder wischen
   Von den Pflaumen reifen Duft«

III. Geschichte. Nicht erbaut ist er von einem Geschichtsunterrichte, welcher die Schüler nur mit blutigen Schlachten und greulichem Verrat bekannt macht.

»Wenn du das dicke Buch durchblätterst der Geschichte,
Du findest wiederholt auf jedem Blatt Berichte
Von widerwärt'gem Kampf und greulichem Verrat,
Und selbst auf dunklem Grund steht jede lichte That.
Und auch des Dichters Kunst, die sich die freie nennt,
Doch knechtisch hinterdrein nur der Geschichte rennt,
Weifs auch nichts Besseres zu unserem Ergetzen,
Als nächtliches Geschick und blutiges Entsetzen.
Als sei von Gottes Welt nur dieses vorzuzeigen,
Was man eh'r sollt' aus ihr vertilgen durch Verschweigen.
Als sei in der Natur nur Frost und Hagelschlag
Und gift'ger Raupenfrafs, kein blüh'nder Rosenhag;
Und in des Menschen Haus nur Krankenstubenjammer,
Kein Kindertummelplatz und keine Hochzeitkammer.
Die Weichlichkeit ist schlecht, der Leichtsinn ist nicht gut,
Doch not ist heitrer Ernst und froher Lebensmut.
Des Schattens kann im Bild entbehren nicht die Kunst,
Doch ist ihr Element das Licht und nicht der Dunst.
Mag die Geschichte nicht des traur'gen Amts entbehren,
Dafs durch Unmenschliches sie uns will Menschheit lehren;
O Phantasie, wenn du die Blüte willst entfalten
Der Menschheit, sollst du ihr kein Jammerbild vorhalten.«

Der hier von *Rückert* mit Recht verworfene Geschichtsunterricht hat sich leider noch lange Jahre in der Schule behauptet. Erst in der jüngsten Zeit hat man der Kultur-

geschichte einen breiteren Raum im Geschichtslehrplane zugestanden.

IV. Naturgeschichte und Geographie. Naturgeschichte und Geographie machen uns mit den Wundern Gottes bekannt und sind darum nicht zu vernachlässigen.

»Ein Wunder ist die Welt, das nie wird ausgewundert,
Das niederschlägt den Geist und wieder ihn ermuntert.
Daniederschlägt den Geist vorm ew'gen Stoff ein Bangen
Und stets ermuntert's ihn, den Kampf neu anzufangen.
Ob du benennen willst das Viele, Einzle, Kleine?
Ob du erkennen willst das Grofse, Ganze, Eine?
Unendlichkeit ist dort und hier Unendlichkeit,
Und mit den beiden wagst du Endlicher den Streit:
Eh' du am Boden hast ein Gras ganz durch betrachtet,
Ging eine Welt von Glanz vorbei dir unbeachtet.
Und eh' du Zweig und Blatt gezählt am Sternenbaum,
Blüht ungenossen ab ein Erdenfrühlingstraum.
Getrost, zwar du nicht bist, doch Gott ist überall;
Du siehst das ganze Licht in jedem Farbenstrahl.
Und alles ist dem Geist ein würd'ges Element,
Was schürt die Andachtsglut, in der die Schöpfung brennt.«

Er versäumt darum auch nicht, auf ein sehr wichtiges Anschauungsmittel für beide Fächer hinzuweisen, indem er spricht:

»Nicht alles in der Welt kannst du gesehen haben;
Annehmen mufst du viel, was dir nur Worte gaben.
Doch dem Gehörten ist Anschaulichkeit verliehn,
Wenn du es weifst auf Gesehnes zu beziehn.«

V. Im Rechenunterricht ist ihm mechanische Fertigkeit Hauptsache, Verständnis nur Nebensache.

»Der edlen Rechenkunst Vollkommenheit gedeiht
Am allerbesten bei Gedankenlosigkeit.«

Dieser Ansicht vermögen wir freilich nicht beizustimmen.

VI. Veranlafst durch die Unsitte der unleserlichen Namensunterschriften, äufsert sich *Rückert* über die Schrift wie folgt:

»Zu schreiben leserlich, ist durchaus zu empfehlen;
Besonders lafs es nicht am eignen Namen fehlen.
Es ist Anmafsung, nur den Königen zu gönnen,
Als müfste deinen Zug entziffern jeder können.«

VII. Auch auf die Notwendigkeit der leiblichen Erziehung weist er hin in folgenden Worten:

»Gott ist ein Geist und kann des Leibes nicht entbehren;
Den Schöpfer fassen nicht rein geist'ger Schöpfung Sphären.
Er schuf, um Halt und Bild der Schöpfung zu verleihn,
Zum Geiste Fleisch und Bein, zum Menschen Pflanz' und Stein.
Als wie gefangen ist die Rose von dem Strauch,
So ist gefangen auch vom Leib des Geistes Hauch.
Dich zu vergeistigen, darfst du dich nicht entleiben;
Wenn du den Stock zerstörst, wo soll die Rose bleiben?«

»Erfreulich leuchtet da allein des Lebens Licht,
Wo Geist und Körper ist im rechten Gleichgewicht.«

Strafen.

Die hier dem rechten Erzieher für den Unterricht gegebenen Weisungen und Lehren sind nicht nur geeignet die Bildung, sondern auch die Erziehung der Zöglinge zu fördern, da ja jeder Unterricht erziehend wirkt. Und doch werden trotz des besten Unterrichts und der sorgsamsten Erziehung die sinnlichen Neigungen und Triebe der Kinder immer wieder von neuem hervorbrechen; liegt dies doch in der Unbeständigkeit der kindlichen Natur begründet.

»Das Unkraut, ausgerauft, wächst eben immer wieder,
Und immer kämpfen mufst du neu das Böse nieder.
Wie du mufst jeden Tag neu waschen deine Glieder,
So die Gedanken auch an jedem Tage wieder.«

Zwar sollten schon die Eltern die Unarten ihrer Kinder von frühester Jugend auf bekämpfen; denn

»Wenn du ihn biegen willst, so biege fein den jungen;
Das ist vom Baum sowohl wie von dem Sohn gesungen.«

Gewöhnlich aber scheint ihnen des Kindes Unart artig im Beginn; sie nennen es sinnig und am End' ist's Eigensinn. Sie kennen im zarten Keim das Unkraut nicht vom Kraut; dann raufen sie's zornig aus; warum haben sie's gebaut? Ja, sehr häufig bleibt dieses Ausraufen dem Lehrer überlassen. Wie er sich dabei zu verhalten hat, erläutert *Rückert* sehr treffend in folgendem Bilde:

»Der Gärtnerbursche will zu seines Herrn Ergötzen
Die Pflanz' aus schlechtem Grund in bessern Boden setzen.
Da zieht er sie heraus ganz mit den Wurzelknollen,
Und schüttelt, dafs herab die Erdenteilchen rollen.
Denn in den guten Grund, worein sie nun soll kommen,
Soll aus dem schlechten nichts herüber sein genommen.
Der Gärtner sieht's und spricht: Sei nur zu strenge nicht;
Lafs hängen, was zu fest der Wurzel sich verflicht.
Der gute Boden wird das Schlechte schon verzehren,
Du aber würdest ihr die Wurzel nur versehren.«

»Erheb vielmehr mit deinem Blick und stütze wie die Ranken
Des Baumes, tauschwer sich aufrichtende Gedanken.
Die Wünsch' und Hoffnungen, die Vorsätz' und Entschlüsse,
Beleb', erfrische, stärk' und zieh' wie Sommerschüsse.
Gieb allen Knospen, dafs sie zur Blüt' entfalten,
Und allen Blumen, dafs sie sich nach dir gestalten.
Und allen Herzen gieb, nach Blumenart zu wandeln,
Unwandelbar zum Licht gewandt, im Licht zu wandeln.«

Sollten jedoch die sanften Mittel nicht ausreichen, den Schüler zu bessern, so ist zu gewaltsamen Mitteln zu schreiten; denn

»Sicher wird der Zucht dein Zögling sich entziehn,
Zuchtmeister, meisterst du mit Sicherheit nicht ihn.«

Auch hierüber hat *Rückert* folgende wohl zu beachtende Winke gegeben:

»Von Zeit zu Zeit ein Schlag dem übermüt'gen Knaben,
Lehrt ihn besonnener gebrauchen seine Gaben.«

»Doch ein halber Schlag geht in den Wind;
Nur ein ganzer heilt das verstockte Kind.«

»Der Vater straft sein Kind und fühlet selbst den Streich;
Die Härt' ist ein Verdienst, wo dir das Herz ist weich.«

»Man schlägt die Kinder nicht mit schon gebrauchten Besen,
Aus frischen Zweigen mufs man dazu Ruten lesen.
Denn nicht aufs Ohngefähr geübt wird Kinderzucht
Das Werkzeug sei dazu mit Sorgfalt ausgesucht.
Vom Kinde, das sie schlug, soll sie den Namen tragen,
Und mit der Rute sollst du dann kein Tier mehr schlagen.«

»Ein stärkendes Gefühl soll Lob und Tadel geben,
Dafs etwas ist erreicht und mehr noch anzustreben.«

Sei aber nicht nachträglich, sondern

»Wer einen Fehltritt that, verzeih' ihm lieber Mann!
Bedenk', auch einen Fufs hast du, der straucheln kann.«

und sei nicht unvorsichtig im Warnen; denn

»Oft bringt nur in Gefahr vor der Gefahr die Warnung,
Und was dich retten soll, gereicht dir zur Umgarnung.
Ich warne dich; wovor? ich mufs den Feind dir nennen;
Und darin schon besteht das Übel, es zu kennen.

Über die geistigen Anlagen.

Trotz alles Fleifses und aller Gewissenhaftigkeit wird es dem Lehrer nie gelingen, seine Schüler gleichmäfsig zu fördern. Immer und immer wieder wird er erleben, was *Rückert* sagt:

»Du siehst, dafs leicht wie nichts dem einen von der Hand
Geht etwas, das gar schwer dir geht in den Verstand.
Dagegen weifst du flink mit etwas umzuspringen,
Wovon dem andern fast will kein Begriff gelingen.«

Dies liegt zum Teil an der ungleichen Begabung der Schüler; denn

»Ein Grund der Bildung ist dir an- und eingeboren,
Zu dem du nichts gewannst, von dem du nichts verloren;
Den aus- und durch- und umzubilden du versuchst,
Und deines Anbaus Fleifs vermehrt des Grundes Frucht.
Ausgehest du von ihm und kehrst zu ihm zurück;
Und dies Erkennen ist dein höchstes letztes Glück.«

An Kindern hab' ich oft bewundert, wie in Bildern
Sie gleich den Gegenstand erkennen, den sie schildern.
Der Geist mufs innerlich voll sein von solchen Bildern,
Die dann nach ihrer Kunst die Künstler aufsen schildern.
Und solche Bilder sind dem Kind schon eingeboren,
Sie werden ihm nicht erst durch Bildung anerkoren.
Ganz sinnlich scheint das Kind, und ist schon geistig ganz,
Und die Entwicklung streift nur Hüllen ab vom Glanz.«

zum Teil an dem Fleifse des Einzelnen; denn

»Verstand ist zweierlei: der ein' ist angeboren,
Dein Wiegeneingebind' und Mahlschatz unverloren.
Erst zu erwerben ist der and're, zu ersparen,
Der mit den Jahren wächst durch Lernen und Erfahren.
Der zwei Verstände kann ein Mann entbehren keinen,
Und erst ein ganzer ist's, wo beide sich vereinen.«

Grenzen der Erziehung.

Die verschiedene Beanlagung weist darauf hin, daſs bei jedem Einzelnen die Erziehung auch ihre Grenzen hat.

»Wohl sein Erkenntniskreis ist jedem Geist bestimmt,
Doch unbestimmt, wie viel er in den Kreis aufnimmt.
Du kannst das Zimmer nicht, in dem du wohnst, erweitern,
Doch es nach deiner Lust ausschmücken und erheitern.«

In welchem Maſse dies zu geschehen vermag, zeigt er in folgendem Bilde:

»Das Sprichwort sagt, daſs Art von Art nicht lass'; ich glaube,
Daſs durch Erziehung nie zum Adler ward die Taube.
Doch innerhalb der Art wird, ganz von gleichem Stamm,
Zum Widder hier und dort zum Schöpsen nur das Lamm.
Und wie Erziehung selbst den Stand macht, ist erschienen.
Am mustergiltigen Verfahren sinn'ger Bienen.
Nur einen Weisel ziehn in einem Stock sie klug,
Weil für ein ganzes Volk ein Herrscher ist genug.
Doch wenn zu Schaden kam die königliche Brut,
So machen sie durch Kunst den Schaden wieder gut.
Ein andres Bienenkind nehmen sie, das zu weiter
Nichts war bestimmt, als zum einfachen Feldarbeiter,
Erweitern nur die Zell', in der es liegt, und legen
Ihm bess're Nahrung zu, so wächst's mit Zaubersegen.
Aus einem Arbeitsmann ist schnell ein Weisel worden,
Als echter Stammfürst anerkannt von seinen Horden.«

Wert der Erziehung.

Diese Aus- und Durchbildung der verliehenen Gaben wird am leichtesten und sichersten erzielt durch den Erzieher. Wohl vermag sich jeder Mensch selbständig durch Bücher aus- und weiterzubilden; doch doppelter Fleiſs, doppelte Anstrengung und doppelte Zeit ist nötig, um das zu erreichen, was er unter der richtigen Leitung eines Lehrers zu leisten vermöchte. Dazu kommt, daſs

»Dem Weisheitdurstenden hat nie so recht von Grund
Den Durst gestillt ein Buch, wie eines Lehrers Mund.
Lebendig ist der Trieb nur des gesprochnen Wortes,
Und das beschriebne Blatt vom Baum ist ein verdorrtes.

Selbst jenes Wort, das Erd' erschuf und Himmel dort,
War ein gesprochnes, nicht ein geschriebnes Wort.

Und dem gesprochnen Wort verblieb der Lehrberuf,
Zu schaffen immerfort, wie es zuerst erschuf.

Und selber Gottes Wort in Schrift und in Natur,
Wird immer neu belebt durch Schriftauslegung nur.

Geschriebnes Wort, dem Buch vertraut, ist halb verlassen
Vom Geist, und halb nur kann der Menschengeist es fassen.

Es geht von Hand zu Hand, es kommt von Land zu Land,
Und fördert, wie sich's trifft, Verstand und Mifsverstand.

Gesprochnes gehet durch erwählter Hörer Runde,
Und immer neu belebt geht es von Mund zu Munde.«

»Beglückt darum, wer alles nicht mufs durch sich selber werden,
Sich nur anbilden darf vorbildliche Gebärden;

Wer einen Vater hat, wer einen Lehrer findet,
Ein Muster, daran ihn Lieb' und Nachahmung bindet.

Er rankt daran empor mit unbewufstem Fleifs
Und ist geworden gut und edel, eh' er's weifs.

Und fühlt er dann, wozu Beruf und Pflicht ihn treiben,
Darf er bewufst, was unbewufst er ward, nur bleiben.«

Preis des Erziehers.

Darum ist auch der Erzieherberuf der edelste und beste, denn »das menschlichste Geschäft ist nach *Rückert* Menschen zu erziehen.« — Diesen Beruf preist *Rückert* in der Makame »Der Schulmeister von Hims«, wie folgt: »Was ist hehrer — als ein Lehrer, — der Vater ist, nicht des Fleisches und Geblütes, — sondern des Geistes und Gemütes? — und wo ist anmutiger ein Stand, als dessen, der steht — in der Mitte von der Jugend Rosenbeet, — dessen Anhauch den Geist erfrischt, — und in seinen Frost sanfte Wärme mischt? — oder welcher Beruf — ist förderlicher zu des Ruhmes Behuf, — als der Weisheit Korn, das unvergängliche, — zu streun in das Land, das frischempfängliche, — dafs es aufgeh' und Ernte trag überschwängliche, — wenn die Jugend deine Rede bewahrt in tiefern — Herzen, wie die Züge deiner Schrift auf Schiefern, —

um sie der Nachwelt zu überliefern, — wann Tod zerbrochen hat deines Mundes Kiefern!«

Überblicken wir *Rückerts* Aussprüche über Unterricht und Erziehung, so müssen wir gestehen: Er war ein grofser Pädagog; denn sie enthalten Gedanken, welche unsere gröfsten Pädagogen, wie *Comenius, August Hermann Francke, Salzmann, Pestalozzi, Dinter, Harnisch, Diesterweg, Herbart* und *Ziller* in ihren Werken niedergelegt haben. Ja, geradezu auffällig ist die Übereinstimmung vieler seiner Aussprüche mit den Lehren des *Comenius* in der *Didactica magna.* Man vergleiche nur beider Gedanken über die Notwendigkeit und den Wert der Erziehung, über die geistige Anlage, über die Schwierigkeit der Beseitigung falsch angeregter Triebe, über Anschauung, leichte Methode, Erlernung der Sprachen und Schulzucht. Und ist es nicht, als wenn wir *Rückert* hörten, wenn *August Hermann Francke* spricht: »Die wahre Gemütspflege geht auf den Willen und Verstand!« und: »Am meisten ist wohl daran gelegen, dafs der natürliche Eigenwille gebrochen werde.« *Dinter* ist gleich ihm ein Anhänger der logischen Entwickelung. *Salzmann, Harnisch* und *Diesterweg* stellen die gleichen Anforderungen an die Erziehergesinnung wie unser Dichter. Seine Gedanken endlich über Wort- und Sacherklärung, über die Vertiefung in die Unterrichtsstoffe, über geistbildenden Unterricht, über die Vergleichung mit anderen Unterrichtsstoffen, über den Religions- und Geschichtsunterricht sind namentlich Forderungen der *Herbart*schen Schule, die von ihr mit allem Nachdruck vertreten und gefördert worden sind. Höher noch wird man seine pädagogische Einsicht achten, wenn man bedenkt, dafs er aller Wahrscheinlichkeit nach kein einziges pädagogisches Werk studiert hat, sondern dafs seine zusammenhangslosen Weisheitssprüche in ihm entstandene, eigene Gedanken sind und sich wahrscheinlich auf eigene Erfahrungen und

Beobachtungen stützen, was hervorzugehen scheint aus den Worten:

»Ein indischer Brahman, geboren auf der Flur,
Der nichts gelesen als den Weda der Natur;

Hat viel gesehn, gedacht, noch mehr geahnt, gefühlt
Und mit Betrachtungen die Leidenschaft gekühlt;

Spricht bald, was klar ihm ward, bald, um sich's klar zu machen,
Von ihm angehnden halb, halb nicht angehnden Sachen.

Er hat die Eigenheit, nur Einzelnes zu sehn,
Doch alles Einzelne als Ganzes zu verstehn.«

Und dies mag wohl auch ein Grund dafür sein, dafs *Rückerts* Bedeutung als Pädagog so wenig gewürdigt und sein Name fast in keiner Pädagogik genannt worden ist.

Wie kommt es, dafs oft viele Jahre vergehen, ehe die pädagogischen Gedanken grofser Männer langsam Eingang in die Schule finden? Man höre hierüber die trefflichen Worte *Rückerts:*

»Ein alt baufällig Haus kann man durch Pfeiler stützen,
Durch Balkenwerk, das wird noch eine Zeitlang nützen.

Am Ende fällt es doch mit allen seinen Krücken,
Und diese helfen es zu Boden selber drücken.

Und desto gröfser wird der Trümmerfall dann sein;
Doch niemand reifst, was er mit Müh' gebaut, gern ein.

Im Unbequemen hat man sich's gemacht bequem,
Und hält, so lang man kann, ein unhaltbar System.«

Höchst interessant ist es, dafs *Rückert*, dieser geborne Pädagog, es auch in der Zeit der Not nicht über sich brachte, sich dem »edlen Lehrstand zu weihn«, in einer Zeit, wo er bitter klagte:

»O ihr Herren, o ihr werten,
Grofsen reichen Herren all!
Braucht in euren schönen Gärten
Ihr denn keine Nachtigall?

Hier ist eine, die ein stilles
Plätzchen sucht die Welt entlang,
Räumt mir eines ein, ich will es
Euch bezahlen mit Gesang.«

Als man ihm nun riet, ein Lehrer zu werden, antwortete er mit folgendem Lied:

»Liebchen, meine Freunde raten,
Edlem Lehrstand mich zu weihn,
Auszustreuen goldne Saaten
In der Jugend frische Reihn.

Ob in mir ich solche Körner
Heg', ist wenig mir bewufst.
Sie zu säen zwischen Dörner,
Hab' ich völlig keine Lust.

Bin ich selb doch in der Wilde
Aufgewachsen ohne Zucht.
Ohne dafs ich andre bilde
Will ich tragen meine Frucht.

Bin geworden, was ich konnte;
Werd' ein jeder, was er kann!
Wie ich mich an keinem sonnte,
Biet' ich Licht auch keinem an.

Oder lehren Verse machen?
Selber kann ein jeder das.«
Sollt' ich ernst gelehrte Sachen
Pred'gen? Mir ein schlechter Spafs.

Seine pädagogische Bedeutung liegt zum Teil auch in seiner Bedeutung als Jugendschriftsteller. Hat er doch der Jugend in seinen Märchen, Liedern und Erzählungen einen Schatz hinterlassen. Gerade hier zeigt es sich, wie sehr er das Kind und seine Neigungen verstanden hat. Er schlug in seiner Kinderpoesie einen neuen, durchaus originellen Ton an, indem er, fern von aller moralisierenden Tendenz, rein an die naive Anschauungsweise der Kinder sich anschlofs. Welcher Dichter hat so lieblich das Geschwätzige der Kindersprache darzustellen gewufst, als er in seinen fünf Märlein: »Vom Büblein, das überall hat mitgenommen sein wollen; Vom Bäumlein, das andre Blätter hat gewollt; Der Spielmann; Das Männlein mit der Gans; Vom Bäumlein, das spazieren ging?« Welcher Dichter hat so in Form und Ton das Kindliche getroffen, als er in seinem wundervollen »Kinderlied von den grünen Sommervögelein«, in der rührenden Legende »Des fremden Kindes heil'ger Christ«, in dem reizenden Gedicht »Der Blumenengel« und in dem belehrenden »Der Kletterunterricht«? Welcher Dichter hat der Jugend einen solch grofsen Schatz von Vaterlandsgesängen in schlichter und edler Sprache hinterlassen wie er? Welchem Dichter ist es gelungen, eine solche Fülle von eindringlichen und doch nicht aufdringlichen Lehren und Mahnungen der Jugend zu geben, wie er? Und gehören endlich nicht verschiedene Parabeln und Fabeln, wie: »Es ging ein Mann im Syrerland«, »Die Schildkröte im Brunnen«, »Chidher« und andere mit zu dem Besten unserer Lesebuchlitteratur?

So sehen wir, *Rückert* war nicht nur ein Lehrer des Volkes und seiner Erzieher, sondern auch der Jugend.

Er war ein Mann, der seine Zeit verstand wie kaum ein zweiter; der das Volk zum Aufstande gegen den Erbfeind anfeuerte und begeisterte, der in der Befreiung des Volkes von dem Drucke der Grofsen und in der bessern Vorbildung der Jugend ein Mittel sah zur Aufbesserung des Volkswohls und Volksglückes, und der in hervorragender Weise thätig war, dieses Ziel verwirklichen zu helfen.

Darin liegt seine nationale und pädagogische Bedeutung.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Interesse und Handeln

bei

Herbart.

Von

Dr. E. von Sallwürk.

Pädagogisches Magazin, Heft 147.

Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1900.

Wer von *Herbart* für die Zwecke der Praxis sich will belehren lassen, greife nach dem Umrifs pädagogischer Vorlesungen, in welchem die Lehre des grofsen Pädagogen knapp und klar, befreit von den philosophischen und Zeitanspielungen, die der Allgemeinen Pädagogik bei ihrem Erscheinen die Thore der Schulen verschlossen haben, überdies aber bereichert durch vielfältige Beziehungen zur Praxis dargestellt ist. Wer aber *Herbarts* pädagogisches System und dessen Entstehung ganz verstehen will, dem ist zu raten, dafs er zunächst der Allgemeinen Pädagogik seine Aufmerksamkeit zuwende.

Der Unterschied zwischen beiden Büchern, dem noch nicht ganz Eingeweihten kaum bemerklich, ist dennoch nicht unbedeutend. Er zeigt sich aufser dem eben Angeführten in zwei Punkten. Die Allgemeine Pädagogik spricht nicht von geistiger und sittlicher Erziehung; sie fafst das, was über diese beiden Hauptgebiete der Erziehung zu sagen ist, unter zwei anderen Gesichtspunkten zusammen: »Vielseitigkeit des Interesse« und »Charakterstärke der Sittlichkeit.« Diese zwei Kapitel sind in vollständiger Parallelität abgehandelt; denn es lag *Herbart* daran, zu zeigen, dafs die Gestaltung des Vorstellungslebens und die Begründung sittlicher Entschliefsungen eine in ihrem Wesen und Verfahren gleiche Thätigkeit des Erziehers verlangen. Wenn unser ganzes, inneres Leben auf der Bewegung der Vorstellungen beruht, so

mufsten Interesse und Charakter in der nämlichen Weise, mit wesentlich gleichen Mitteln ausgebildet werden.[1]) Dieser parallelen Behandlung kam *Herbarts* Gewohnheit, die zu bearbeitenden Begriffe in Tabellenform zusammenzustellen und dieselben kombinatorisch auf einander zu beziehen, sehr zu statten. Solcher Tabellen finden wir viele in der Allgemeinen Pädagogik, im Umrifs treten sie nicht mehr auf. Dies ist der zweite Unterschied, den wir zwischen diesen beiden pädagogischen Hauptwerken *Herbarts* wahrnehmen. Ein vollständig ausgeführtes Paradigma dieser kombinatorischen Arbeit finden wir im 5. Kapitel des zweiten Buches der Allgemeinen Pädagogik. Ihm sollte eine parallele Behandlung der für die sittliche Erziehung in Frage kommenden Begriffe im dritten Buche folgen. Wir besitzen aber nur einen Anfang davon, den *Hartenstein* aus den hinterlassenen Aufzeichnungen des Verfassers veröffentlicht hat.[2]) Was *Herbart* veranlafst hat, dieses interessante Schema nicht auch seiner Allgemeinen Pädagogik einzufügen, ist leicht zu begreifen; es soll aber an dieser Stelle darauf nicht weiter eingegangen werden. Wir sehen an einer anderen Stelle, dafs schon während der Ausarbeitung der Allgemeinen Pädagogik der Gedanke einer vollständig parallelen Darstellung der geistigen und sittlichen Erziehung vom Verfasser aufgegeben worden ist, und diese soll uns hier beschäftigen. Die Stelle ist Allgemeine Pädagogik, 2. Buch, 2. Kapitel.

Der Charakter ist eine dauernde, fest geprägte Form des Willens. Der Wille wird (bei *Herbart*) bestimmt durch die Zustände und Lagen, in welchen die Vorstellungen sich befinden. Dadurch wird es möglich, durch den Unterricht, der Vorstellungen schafft und bearbeitet, den Charakter zu bilden. Das dem Unterricht wie der

---

[1]) In meiner Darstellung der *Herbart*schen Lehre in *Schmids* Geschichte der Erziehung habe ich auf diesen Parallelismus schon hingewiesen.

[2]) In meiner Ausgabe §§ 202—207 der Aphorismen.

sittlichen Erziehung gemeinsam dienende Motiv ist das Interesse. Dies ist ein Willenszustand. Es steht »mit der Begehrung, dem Wollen und dem Geschmacksurteil gemeinschaftlich der Gleichgültigkeit entgegen« (§ 3 des Kapitels, das wir behandeln). Das Interesse zieht uns zu dem Gegenstande hin; wir sind an ihm innerlich beteiligt: doch haben wir uns dem Gegenstande noch nicht völlig hingegeben, solange wir nur ein Interesse für ihn haben. Wir sehen, sozusagen, mit einem Auge immer noch über den Gegenstand weg, aber freilich mit dem Gedanken, ihn zu der Vorstellungsreihe, die uns gerade beschäftigt, in Beziehung zu bringen. Auf diesen psychologisch richtig erkannten Punkt legt *Herbart* ein grofses Gewicht. Die Ausbildung eines gleichschwebend vielseitigen Interesses, welche den Zweck des Unterrichts und der Erziehung bei ihm ausmacht, wäre unmöglich, wenn das Interesse an jedem einzelnen Punkte, an dem es gerade »hängt«, festhalten und zu den weitergehenden Willensakten, dem Fordern und Handeln fortschreiten würde. Wollte man vom Interesse gerade so fortschreiten, wie der Unterricht vorgeht, so nämlich, dafs die nach und nach aufgefafsten begehrenswerten oder interessanten Gegenstände oder die entsprechenden Begehrungen systematisch zusammengestellt und ein leichtes Verfügen über dieselben bewirkt würde, wie es dem Unterricht auf seinen beiden höchsten Stufen, dem System und der Methode, eigen ist, so würde »höchstens ein System des Begehrens, ein Plan des Egoismus, aber nichts, was mit Mäfsigung und Sittlichkeit zu vereinigen wäre«, zu stande kommen (§ 8). Eine vollständig gleiche Durchführung der Willenszustände, in deren Reihe das Interesse eingefügt werden mufs, und der Erkenntniszustände würde also dazu führen, dafs die geistige Bildung, welche der sittlichen vorarbeiten soll, ihr in der That entgegenarbeitete. *Herbart* hat, als er die Allgemeine Pädagogik schrieb, den Mut gehabt, die auf solche Weise entstandene Schwierigkeit aufzugreifen. Im Umrifs finden sich nur

einzelne Anklänge an die Dissonanz, die in dem Jugendwerke *Herbarts* gelöst wird. Diese Lösung ist aber so bemerkenswert und für die richtige Auffassung des Interesses in dieser Pädagogik so wichtig, dafs wir sie genau beleuchten müssen.

Der Wille verläuft wie die Erkenntnis in vier Stufen, die wir tabellarisch genau so darstellen, wie es *Herbart* vorschreibt.

		Erkenntnis:	Wille:
I. Vertiefung:	1. ruhende,	1. Klarheit,	1. Merken,
	2. fortschreitende;	2. Association,	2. Erwarten,
II. Vertiefung:	1. ruhende,	3. System,	3. Fordern,
	2. fortschreitende.	4. Methode.	4. Handeln.

Die Stufen der Willensentwickelung giebt *Herbart* zu § 4 unseres Kapitels. Er bemerkt dort, dafs das Merken ruhende Vertiefung, das Erwarten aber der Fortschritt in der Vertiefung sei, dem nur die Wirklichkeit noch nicht entspricht. Das Erwarten versetzt die Seele in einen Zustand der Unruhe, in eine jener Lagen der Vorstellungen, aus denen das Begehren entsteht. »Reifst« dem Erwartenden »die Geduld« (§ 6), so tritt das Fordern ein, das zum Handeln vordrängt. Die Auffassung dieser beiden Zustände als Stufen der Besinnung enthält der § 8, aus dem die betreffenden Worte eben mitgeteilt worden sind. Ein »System der Begehrungen«, das der dritten Stufe der Erkenntnis parallel liefe, darf nun aber die Erziehung nicht schaffen wollen; sie würde damit der Vielseitigkeit des Interesses Abbruch thun und der sittlichen Bildung, welche auf dieser Stufe erst die Ausbildung der Grundsätze verlangt, entgegenarbeiten.

Was ist also zu thun? Das Interesse, soweit es nicht rein theoretisch ist, mufs auf der zweiten Stufe festgehalten werden, auf welcher zu der zuerst aufgenommenen Vorstellung andere treten, die nach und nach den Geist aus seiner Ruhe hinausdrängen einem Künftigen zu, das nun erwartet wird. Ein »Zuschauen«, d. i. ein

theoretisches Verhalten — θεωρεῖν heifst Betrachten — ist uns gestattet, aber kein »Zugreifen« (§ 3). Das Interesse, wie es *Herbart* haben will, darf nicht praktisch werden; er »bricht gleichsam etwas ab von den Sprossen der menschlichen Regsamkeit, indem er der inneren Lebendigkeit zwar keineswegs ihr mannigfaches Hervortreten, aber wohl ihre letzten Äufserungen versagt« (nach § 2). Der Zögling mufs demnach in gewisser Passivität erhalten werden. Nur diese Folgerung ist aus der ganzen Theorie vom Interesse in den Umrifs pädagogischer Vorlesungen aufgenommen worden. Dort meint *Herbart* (§ 71): »Nicht alle Selbstthätigkeit ist erlaubt, sondern nur die rechte im rechten Mafse; sonst brauchte man lebhafte Kinder nur sich selbst zu überlassen; man brauchte sie nicht zu erziehen und nicht einmal zu regieren. Der Unterricht soll ihre Gedanken und Bestrebungen richten, aufs Rechte lenken; indem das geschieht, macht er sie zum Teil passiv; aber die Passivität soll auch nicht erdrücken, vielmehr das Bessere anregen.« Wie kann das geschehen? Wie soll Passivität, Regungslosigkeit — anregen? Eben dadurch, dafs der Unterricht dem Erwarten keine praktische Folge giebt, sondern den Zögling beim Beschauen festhält. Wer *Herbarts* Persönlichkeit kennt, wird diese Theorie dem Charakter ihres zurückhaltenden, ruhig beschauenden und nichts mehr als ein unbedachtes Eingreifen in die Wirklichkeit scheuenden Urhebers durchaus gemäfs finden. Aber wir haben uns hier nur mit seiner Theorie zu befassen.

Diese zeigt uns nun mit einem Male die Parallelität zwischen den Stufen der Erkenntnis und des Willens unterbrochen. Der Erkenntnis ist es erlaubt, von der Klarheit des Einzelnen zu immer reicherer Ansammlung von Vorstellungsinhalten fortzuschreiten, diese systematisch zu ordnen und sich in der leichten Disposition über das Angesammelte und Geordnete zu üben. Soweit der Wille des Zöglings in dieser Arbeit in Betracht kommt, darf er über die zweite Stufe nicht hinausgehen. Das Schema

wird sich also so gestalten, dafs Stufe 3 und 4 der Willensbewegung ausgeschaltet werden:

1. Merken	1. Klarheit,
2. Erwarten	2. Association,
(3. Fordern)	3. System,
(4. Handeln.)	4. Methode.

So kann *Herbart* zu Beginn des dritten Kapitels sagen: »Dem Bemerkten, dem Erwarteten gebührt die Klarheit und die Verknüpfung, das System und die Methode.«

Die sittliche Erziehung, die zum Handeln führen mufs, kann also auf das Schema der Willensbewegung, das wir oben mitgeteilt haben, nicht greifen. *Herbart* stellt darum eine andere Parallele auf, die der »haltenden, bestimmenden, regelnden, unterstützenden Zucht«, die wir III, 6, 4 der Allgemeinen Pädagogik und an anderen Stellen finden. Man wird es demnach erklärlich finden, dafs das Schema vom Merken, Erwarten, Fordern und Handeln von *Herbart* späterhin nicht mehr benutzt worden ist. Es ist aber an der Stelle, an der es steht, Veranlassung zu geistreichen Auseinandersetzungen geworden; nur wird *Herbarts* Theorie durch dieses so bald aufser Funktion gesetzte Glied weder verständlicher, noch brauchbarer, und ähnliche Ansätze zu Entwickelungen, die nicht weiter geführt worden sind, begegnen uns nicht blofs an dieser Stelle der *Herbart*schen Werke.

Es ist möglich, dafs *Herbart* der Tragfähigkeit dieses Gliedes seines pädagogischen Systems nicht ganz getraut hat; denn er fügt eine aus der Erfahrung geschöpfte psychologische Erklärung bei, die nicht so sorgfältig ausgeführt ist, als erforderlich gewesen wäre, wenn dadurch das Vorausgegangene gestützt werden sollte.

Die Kinder haben noch keinen Charakter, und die Erziehung, die ihnen das Handeln und Fordern verschliefst, bildet keinen in ihnen aus. Ist das nicht ein Fehler? *Herbart* hat sich diese Frage selbst vorgelegt, und er löst sie mit den folgenden Worten (§ 9): »es giebt ... eine Art von Thätigkeit, die den natürlich noch charakterlosen Kindern vorzüglich wohl ansteht, — das Versuchen. Dies kommt nicht sowohl aus Begierde, als aus Erwartung hervor; sein Resultat ist ihm, wie es auch ausfalle, gleich merkwürdig; immer hilft es der Phantasie vorwärts und bereichert das Interesse.« Man sieht deutlich, wie viel dem Verfasser daran gelegen ist, seine Behauptung zu erhärten, dafs das Interesse wohl bis zum Erwarten, aber nicht zum Fordern oder Begehren weitergeführt werden dürfe. Ferner kann man in dieser Stelle die Geburtsstätte des von *Ziller* eingeführten »phantasierten Handelns« sehen. Ist es aber wahr, dafs das Versuchen der Kinder kein Handeln sei, und ist es der kindlichen Natur entsprechend, dafs ihr das Fordern und Handeln versagt wird?

Die Kinder sind freilich im pädagogischen Sinne »charakterlos« (§ 9); das Prädikat der Sittlichkeit kann ihrem Handeln nicht beigelegt werden. Aber sie handeln dennoch, und auch die sittliche Erziehung kann nur aus den zunächst charakterlosen Handlungen der Zöglinge, indem sie dieselben »bestimmt«, »regelt« und unter Umständen »unterstützt«, nach und nach Charakter gestalten; im Anfang sind sie ganz indifferent auch vom pädagogischen Standpunkt aus. Insofern ist es unrichtig, da, wo noch kein Charakter ausgebildet ist, auch kein Handeln anzunehmen. Die Frage von der Priorität des Willens prallt allerdings an *Herbarts* psychologischer Theorie, welche alle inneren Bewegungen in Vorstellungen aufgelöst hat, ab. Wir wollen darum hier auch nicht behaupten, dafs schon das Merken ein Handeln sei; gewifs aber sind die »Versuche« der Kinder, von denen *Herbart* spricht, praktische Eingriffe in die Welt der Dinge, d. h.

Handlungen. Die »Erwartung« führt gewifs zunächst dazu. Aber wenn die Kinder dies und jenes an den Dingen vornehmen, in der Absicht zu sehen, was aus der von ihnen veranlafsten neuen Lage der Dinge entstehe, so »fordern« sie entschieden etwas, und diese Forderung hat eben zu ihrem Handeln geführt. Es fehlt diesem Handeln die theoretische Sicherheit, welche die Erfahrung und die Erinnerung an frühere ähnliche Fälle an die Hand giebt; aber es geschieht mit um so gröfserer Entschiedenheit und kommt ganz gewifs aus einem Verlangen, einer »Begierde« her. Versuche der Art, wie *Herbart* sie meint, stellen die Kinder an, wenn man ihnen Spielsachen giebt, welche bei ihnen irgendeine Frage anregen, auf welche das Ding, wie es vor den Kindern steht, keine Antwort giebt. Die ersten Wahrnehmungen, welche sie an dem Gegenstande gemacht haben, führen zu anderen; sie regen manchmal Folgerungen an, deren Bestätigung sie durch genauere Untersuchung herbeiführen wollen. Sie »fordern«, dafs der Gegenstand ihnen mehr sage, als er ihnen durch sein erstes Erscheinen hat sagen wollen. Nun schreiten sie zur That! Wer die vielen Enttäuschungen der Erzieher kennt und sich ernstlich die Frage vorlegt, woher es denn komme, dafs das Handeln unserer Zöglinge im späteren Leben oder schon während der Erziehungsjahre dem nicht entspreche, was unsere Lehre beabsichtigt hat, wird leicht zu der Antwort gelangen, dafs eben auch das Handeln gelernt werden müsse und dafs eine blofse Bearbeitung der Vorstellungen, selbst wenn man letztere in dem weiten und allgemeinen Sinne fafst, den *Herbart* diesem Begriffe giebt, keine Sicherheit für das Handeln des Zöglings biete. Thatsächlich läfst es *Herbart* dabei auch nicht bewenden; aber sein System begünstigt das Handeln nicht, und man wird von einem Manne von *Herbarts* Gemütsart auch eher erwarten, dafs er den Zögling zurückhalten und dafs er »Mäfsigung« (§ 8) als ersten Schritt zur Sittlichkeit ansehen werde.

Ziller ist hier ergänzend eingetreten; aber sein phantasiertes Handeln führt nicht zur sittlichen Übung, da es nicht die Überwindung der entgegenstrebenden Sinnlichkeit verlangt. Es möge aber weder *Herbart* noch *Ziller* ein Vorwurf gemacht werden. Nachdem die deutsche Pädagogik lange Zeit fast nur in der Didaktik gelebt hat, ist es ein Verdienst *Herbarts* und seiner Schule gewesen, die schwierige Aufgabe der Willensbestimmung wieder ernstlich aufgenommen zu haben. Wir haben gesehen, dafs *Herbart* schon bei dem ersten Schritte auf Schwierigkeiten gestofsen ist, die seine gewandte und scharfe Dialektik nicht überwunden hat. So bleibt uns noch manches Verdienst übrig. Möge gerade dieses ein Angebinde der deutschen Pädagogik beim Eintritt in ein neues Jahrhundert sein, und möge das neue Jahrhundert für unsere Nation eine Zeit freien und kräftigen Handelns werden!

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Deutungen

naturwissenschaftlicher

Reformbestrebungen.

Von

H. H. Groth,
Lehrer in Kiel.

Pädagogisches Magazin, Heft 149.

Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1900.

In den letzten 15 Jahren ist über »Reformbestrebungen« viel geredet und geschrieben; auf vielen Lehrerversammlungen sind sie Gegenstand der Verhandlungen gewesen, in Broschüren und pädagogischen Zeitschriften sind dieselben geschichtlich dargestellt und vielseitig kritisch beleuchtet worden. — Und wer hat den Stein ins Rollen gebracht? Auf *Junge* ist die ganze Bewegung zurückzuführen, und die »Deutschen Blätter für erziehenden Unterricht« sind es gewesen, die im Jahre 1883 die ersten Reformgedanken *Junges* in die Lehrerwelt hineingetragen haben.

Freilich waren diese Gedanken nicht alle neu, und wenn einige Verfasser naturgeschichtlicher Lehrbücher behaupten, dafs sie schon vor dem Erscheinen des Dorfteiches ein ähnliches Lehrverfahren befolgt haben, wie *Junge* es gezeichnet hat, so kann man ihnen glauben. Andererseits sollten sie aber auch gerne zugestehen, dafs ihre Bücher erst nach dem Erscheinen des Dorfteiches und zwar auf Grund desselben eine bereitwillige Aufnahme gefunden haben. Wenn das geschieht, so wird man auch geneigt sein, zu bekennen, dafs z. B. die naturgeschichtlichen Lehrbücher von *Kiefsling* und *Pfalz*, von *Twiehausen* u. a. viel zur Verbreitung des neuen Lehrverfahrens beigetragen haben. Aber soviel steht für mich fest, — und in jeder objektiv geschriebenen Schulmethodik wird man lesen können: Die Einführung dieses Lehrverfahrens in den

Elementarunterricht ist dem Kieler Schulmann *Friedrich Junge* zu danken.[1])

Junge hat es verstanden, seine Gedanken einzuführen. Das Titelblatt seines ersten Werkes ist ein Aushängeschild. Ich will ja nicht sagen, dafs der Verfasser darauf ausging, Reklame zu machen, aber wenn er es beabsichtigte, wer will es ihm verdenken, denn es galt doch eine gute Ware abzusetzen. Der »Dorfteich als Lebensgemeinschaft« erregte die Neugierde. Der Titel war bekannt und doch unbekannt. Den Dorfteich kannte jeder Lehrer: Ein kleines Wasserbecken, eine Viehtränke! An dem einen Ende führt eine schiefe Ebene, am andern ein Steg zur Tiefe. Dort waten die Kinder, hier stehen die Waschfrauen, klopfen und spülen. Weiden und Pappeln wachsen am Rande, kaum können sie sich in dem stagnierenden Wasser spiegeln. — Nun sollte dieses Gewässer in der Naturgeschichtsstunde Gegenstand der Behandlung, einer umfassenden Behandlung sein und zu einer Lebensgemeinschaft erhoben werden! Mochte das Wort »Lebensgemeinschaft« auch im allgemeinen bekannt sein, hier war es jedem Lehrer neu; selbst bei dem mufste es der Fall sein, der »Die Auster und die Austernwirtschaft« gelesen oder in Vorlesungen gehört hatte, was Professor *Möbius* darin zusammenfafst. Mir war das Wort hier völlig neu, und doch hatte ich vor etwa 10 Jahren die Vorträge über Zoologie, welche Professor *Möbius* vor einem Lehrerkreis hielt, alle gehört. Ich hatte in dem Kursus manches gelernt, und dies und das war mir auch bei meinem Unterricht zu statten gekommen. *Junge* hatte

[1]) So schreibt Prof. *Loew* in »Didaktik und Methodik des Unterrichts in Naturbeschreibung« Seite 58 in einer Anmerkung. Diese Schrift ist eine Sonderausgabe aus Dr. *Baumeisters:* »Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen.« Ob die »höheren Schulen« nicht zu danken haben? — Im Dorfteich steht S. 8: »Es giebt höhere Schulen, wo der botanische Unterricht mit der begrifflichen Bestimmung der verschiedenen Blattformen beginnt und über eine Beschreibung einzelner Pflanzen zwecks systematischer Klassifikation nicht hinauskommt.«

mit mir gelernt, er war aber nicht bei dem stehen geblieben, was dort geboten ward, er hatte weiter geforscht. *Junge* stellte schon damals stetig die Frage: »dort war es so, wie wird es demnach hier sein?« Da fand er denn, dafs der Ausdruck »Lebensgemeinschaft« auf den Dorfteich anzuwenden sei und dafs sich der ganze naturgeschichtliche Unterricht darauf gründen lasse. Das erforderte ein scharfes Auge und einen weiten Blick, die Ausführung eine grofse geistige Kraft. Solches haben die Gegner des Dorfteiches nicht erkannt, wenigstens nicht genugsam anerkannt.

Weil nun schon der Titel des Buches neugierig machte und weil der naturgeschichtliche Unterricht, wie er betrieben wurde, nicht befriedigte, so war der strebsame Lehrer gleich darüber aus, sich aus dem Buche Antwort auf die Frage zu holen: Wie wird es hier sein? Der Dorfteich aber wufste »zu fassen, zu interessieren, ja zu gewinnen«. Eigenartig wie der Titel war, so eigenartig und neu mufste jeder den Inhalt finden, sowohl die Ausführungen im theoretischen Teil über das Ziel des naturgeschichtlichen Unterrichts, die Gesetze, die Lebensgemeinschaft, als auch die umfassenden Beschreibungen der Glieder und die Rückblicke im praktischen Teil.

Gleich nach dem Erscheinen wurde der Dorfteich von hervorragenden Pädagogen, ja von seiten königlicher Regierungen zur Anschaffung empfohlen. Es wurden die neuen Gedanken allgemein bekannt und alte Gedanken erschienen den Lehrern in einem neuen Lichte: Manchem war schon neu, dafs der Unterricht, der das System ins Auge fafste, nicht der richtige sei. Jahrelang war man diesen Weg gegangen, er war bekannt: wenn eine Pflanze behandelt werden sollte, wufste man genau, wo die Beschreibung im »alten Lüben« stand, sie wurde dann durchgelesen, und der Unterricht konnte beginnen. Jetzt nahm man diese Bücher einmal zu einem andern Zweck her. Sie wurden mit dem Dorfteich verglichen und dann — nun, dann wurden sie von dem und jenem auf den Aus-

sterbeetat gesetzt. So erging es auch Büchern, die nach *Lüben* abgefafst waren. Doch bevor noch dieses geschah, war schon ein Kampf entbrannt. Der Streitruf hiefs: Hier *Lüben!* Hier *Junge!* Es stritten wider einander zwei extreme Parteien. Inzwischen bildete sich eine Mittelpartei, sie billigte ein neues Lehrverfahren, erkannte aber auch die Mängel und Schwächen des Dorfteiches, und versäumte nicht, sie herauszustellen und Fragen, die *Junge* nur gestreift hatte, ausführlich zu behandeln. Zu solchen Fragen gehören: Sollen ausländische Naturkörper im naturgeschichtlichen Unterricht behandelt werden? Sollen sämtliche naturkundlichen Fächer zu einem Ganzen verknüpft werden? Für die erste Frage kann ein Anlafs gefunden werden in Punkt 9 Seite 35 im Dorfteich, wo es heifst: »Durch Einzelwesen und Lebensgemeinschaften der Heimat werden ähnliche Erscheinungen der Fremde veranschaulicht.« Die verschiedenen Versuche, welche *Junge* anführt, konnten die Frage nach der Konzentration der naturkundlichen Fächer hervorrufen. Es ist wohl nicht zu viel gesagt, wenn behauptet wird: Aus dem Dorfteich sind neue Reformgedanken hervorgewachsen. Während es sich früher in den Streitschriften vorzugsweise um das System und die Lebensgemeinschaften handelte, findet man in letzter Zeit schon solche, die den Titel führen: »Für die Lebensgemeinschaften, — wider die Konzentration?«

Die Litteratur auf diesem Gebiete ist nun, und das namentlich infolge der strittigen Punkte, dermafsen angewachsen, dafs es unmöglich ist, allen Autoren gerecht zu werden. Die vorliegende Abhandlung will hier auch gar keine spezielle Übersicht geben, sie will nur den Reformgedanken nachgehen, und wo auf diesem Wege die eine oder andere Schrift Anhaltepunkte giebt, da wird sie herangezogen und benutzt. Der Dorfteich ist stetig der Ausgangspunkt.

1. Das Ziel. Davon sagt *Junge:* »Es ist ein klares, gemütvolles Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur anzustreben.« Dies ist beim Unterricht ins Auge

zu fassen. Zunächst kann es sich nur um das Einzelleben handeln. Das Kind soll z. B. sehen, dafs die Erbse wächst, blüht, Früchte trägt und verwelkt: sie lebt (»Entwickelung«). Dies ist eine einfache Seite, aber sie bildet die Grundlage für eine weitergehende Betrachtung. Der Schüler hat gesehen, wie die Blätter vorlaufend sind; sie sind notwendig für die Blütenbildung. Finden wir vorlaufende Blüten, so ist die Bildung der Knospen im Vorjahre vor sich gegangen. Die Erbse führt nur ein einjähriges Leben. Diese Pflanze wächst rasch und bedarf der Stütze, sie mufs dieselbe aber erfassen können; die Ranken sind gleichsam die Hände. Die Erbsen, welche am Erbsenbusch hinaufklettern, werden nicht blofs gröfser und blattreicher als diejenigen, welche zwischen den Kartoffelreihen stehen, sie haben mehr Blüten und Früchte (»Erhaltung«). Die Blätter und auch die Ranken haben im Leben der Erbse eine besondere Bedeutung. So ist es auch beim Weinstock an der Wand des Hauses, bei der Wicke im Zaun: Das Glied dient dem Ganzen. — Damit hat man nun nicht blofs ein Verständnis des Lebens angebahnt, sondern auch einen Blick in das einheitliche Leben thun lassen.

»Aber der Lehrer kann oftmals nur auf tote Gegenstände, auf ausgestopfte Tiere hinweisen!«

Hier mufs der Lehrer durch seinen Unterricht beleben. Angenommen, es sei der Hase zu behandeln. Er ist sehr furchtsam, hat viele Feinde, keine Waffen, sucht sein Heil in der Flucht. Diese gelingt um so eher, je früher der Feind wahrgenommen wird. Der Hase hat ein gutes Gehör, die grofsen Ohren deuten darauf hin. Horcht er, so wird die Öffnung nach vorne gerichtet. Beginnt der Lauf, so legt er die Ohren zurück. Er hört dann besser, was hinter ihm vorgeht, zugleich ist der Widerstand der Luft nicht so grofs. »So wird das Organ in Thätigkeit und im Dienst des Ganzen gedacht.«

Kommt nun im Verlauf des Lehrplans der Maulwurf zur Behandlung, da darf das Gehör nicht übersehen

werden, weil die Ohrmuscheln fehlen. Dies Tier bedarf ihrer nicht, weil hier der Schall durch die Erde geleitet wird. Sie würden bei der unterirdischen Wühlarbeit nur hinderlich sein. Versteht der Schüler dies hier, jenes dort und zwar im Zusammenhang, so ist auch ein Verständnis des Lebens, des einheitlichen Lebens angebahnt.

Es mag nun wieder gesagt werden: So kann hier das Ziel allerdings annähernd erreicht werden, weil das Kind diese Tiere kennt, es hat wenigstens »den Hasen laufen sehen«. Von vielen Tieren und deren Thätigkeiten haben die Schüler keine Vorstellung, und gerade hier mufs der Lehrer sich mit Abbildungen begnügen.

An Bekanntes ist hier anzuknüpfen und auf Bekanntes zurückzukommen. In dem Bild des Löwen erkennt das Kind sogleich die Katze; der Specht hackt mit seinem Schnabel wie das Huhn, der Reiher hat Beine wie der Storch, der Adler scharfe Krallen wie die Eule. So lassen sich auch hier Thätigkeiten solcher Tiere veranschaulichen, so dafs dem Schüler das Verständnis kommt: Die Körperorgane stehen in Beziehung zur Bewegungsart, zur Ernährung etc. Hier kommt aber ganz besonders »ein Verfahren zur Anwendung, welches das Einzeltier nicht von seinem Hintergrunde ablöst, sondern es in engstem Zusammenhang mit dem Medium auffassen läfst, in dem es lebt und sich bewegt, für das sein Körperbau eingerichtet ist und mit dessen übrigen Bewohnern tierischer oder pflanzlicher Art es in biologischer Wechselwirkung steht.«[1])

Nach diesem »biozentrischen Lehrprinzip« sind denn auch die guten naturgeschichtlichen Anschauungsbilder hergestellt. Wir sehen den Specht am Stamm des Waldbaumes, den Reiher im Wasser, den Adler hoch oben auf dem Horst.

Wo nun so verfahren wird, da kann den Schülern eine andere Seite des Lebens nicht verborgen bleiben:

---

[1]) *Loew:* Didaktik und Methodik des Unterrichts in der Naturbeschreibung, S. 58.

Der Specht zieht die Larve hervor, der Reiher hat den Fisch im Schnabel, der Adler trug seinen Jungen das Lamm zu. Der Starke ist über dem Schwachen. Wer stärker ist, wer sich den Verhältnissen »anzupassen« versteht, der hat Anspruch auf das Leben. Selbst in dem »Kampf ums Dasein« erkennen wir »einheitliches Leben«. Da bleiben wir aber stehen. Wir wollen zeigen, wie das Organ, der ganze Körper zweckmäfsig eingerichtet ist für die Erhaltung, wir wollen aber nicht erklären, wie die Körpereinrichtung im Laufe der Zeiten geworden ist. Wir wollen lehren, wie ein guter Same sein mufs und wie ein guter Baum gute Früchte hervorbringt, wir wollen aber den Zuchtstier nicht als solchen betrachten und an diese Betrachtung nicht allerlei Spekulationen knüpfen. Die Einheit des Lebens, die der Darwinismus nachzuweisen versucht, wollen wir nicht zum Verständnis bringen. Wir können das auch nicht. Selbst dem gröfsten Naturforscher treten Erscheinungen entgegen, die dem einheitlichen Leben nicht entsprechen. Daher wird auch nur ein Verständnis angestrebt. Was ich darunter verstehe und wie ich das Ziel zu erreichen suche, das habe ich oben gezeigt.

Junge will das Kind nicht zu einem reinen Verstandesmenschen machen, er will durch diesen Unterricht auch auf das Gemüt wirken. Eine ausführliche Begründung dafür, dafs solches dem naturgeschichtlichen Unterricht möglich sei, und eine Anweisung giebt der Dorfteich nicht. Es kommt mir vor, als ob *Kiefsling* und *Pfalz* darin einen Mangel finden. Sie schreiben nämlich: »Besondere gemütsbildende Momente giebt *Junge* in seinen Einzelbetrachtungen nicht, und wenn er es thut, solche mit in die Lektion zu verflechten, mifslingt ihm dies meist. In der Lektion über den Froschlöffel findet sich z. B. folgender Satz: »Die Lindenblätter sind den Haselnufsblättern ähnlich, und doch ist die Linde kein Haselnufsbaum. Warum nicht? Sie trägt keine Nüsse. — »An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen«, und an den Blüten.«

Diese Profanierung der Stelle aus der Bergpredigt ist nicht geeignet, das religiöse Interesse zu stärken. Und in der Besprechung des Igelkolbens ist folgendes zu lesen: »Einige Blüten tragen noch den Griffel, während andere — die grofsen — ihn verloren haben. Jene sind in der Ausbildung zurückgeblieben, weil ihr Griffel keinen Staub erhascht hat — nun warten sie gewissermafsen — vergebens. Ihre Genossen sind ihnen vorausgeeilt und die Zeit ihrer Ausbildung ist vorbei, denn die Staubblütenkugeln sind abgefallen. Wie im Menschenleben! Benutze deine Jugendzeit!« Dieses Moralisieren bei Besprechung eines Befruchtungsvorganges erscheint uns nicht nur als Plattheit, sondern auch als Taktlosigkeit.« [1])

Was sagt nun aber die Kritik von *Kiefsling* und *Pfalz*, die Lektionen gemütsbildend angelegt haben? »Die Verfasser lieben es, vielfach ästhetische Ziele an die Spitze ihrer Betrachtungen zu stellen, wie z. B.: »Die Lerche stellt ein Bild heiterer, lieblicher Anmut dar,« oder: »Die Rose ist die Königin der Blumen« — »Die Schwertlilie erscheint am Teichufer als eigenartig schöne Pflanze.« —

Das, was die Autoren zu den einzelnen Punkten angeben, ist meist durchaus sachgemäfs; aber die Art und Weise, in welcher sie den Stoff an die Kinder heranzubringen suchen, halte ich für durchaus verfehlt. Man darf sich doch nicht einbilden, dafs die Schüler, selbst wenn sie noch so geläufig über diese ästhetischen Verhältnisse zu reden im stande wären, nun auch die »eigenartige Schönheit« empfunden hätten. — — Durch einen andozierenden Unterricht, wie ihn *Kiefsling* und *Pfalz* betrieben wissen wollen, durch das Hineintragen rein subjektiver Ansichten wird dies sicher nicht erreicht, wohl aber werden die Kinder dadurch leicht zu jener Unwahr-

[1]) Dr. *Kiefsling* und *Pfalz*, Alte und neue Methoden des Naturgeschichtsunterrichts, S. 112.

heit erzogen, die sich unter Erwachsenen, besonders Frauen, oft in widerlichster Weise breit macht.« [1])

Nach *Junge* soll der Schüler ein gemütvolles Verständnis erlangen, daſs er Beziehungen auf sich selbst macht: Von »Salbadereien« verspricht er sich nichts. Daher nach dieser Seite hin seine Kürze in den Lektionen. Wenn man die Worte »An ihren Früchten —«; »Wie im Menschenleben!« etwas vermittelt und ergänzt — und das steht doch jedem frei — so finde ich keine Profanierung und Plattheit mehr. Ich würde hier sagen: Den Nuſsbaum erkennt man an den Nüssen, an den Früchten. Den Menschen erkennt man an seinen Werken, die auch als Früchte bezeichnet werden. Daher der Ausspruch des Herrn: »An ihren Früchten —.« Und weiter: Jene Fruchtknoten (nicht »Blüten«) sind in der Ausbildung zurückgeblieben, weil ihre Griffel keinen Staub erhascht haben. Im Menschenleben ist es ähnlich. Wer von euch nicht aufpaſst, der bleibt zurück.

Ich kann ja nicht nachweisen, daſs diese Worte auf die Schüler gemütbildend wirken; mir kann aber auch nicht nachgewiesen werden, daſs m e i n e Schülerinnen diese m e i n e Worte platt und taktlos finden. Und darauf kommt es hier doch vor allen Dingen an und nicht so sehr darauf, wie es den Herren *Kieſsling* und *Pfalz* erscheint. Wenn sie das zugeben, so bin ich auch gerne bereit, zu erklären, daſs ich sehr wohl die eine und andere ihrer Betrachtungen, die ästhetische Ziele verfolgen, benutzen kann. Nach meiner Ansicht ist es sogar geboten, einmal eine Pflanze nach diesem Gesichtspunkt zu behandeln. Man kann aber hier zuviel thun. Denn in der Hauptsache bleibt es dabei: »Führen wir die Kinder nur recht tief in das Verständnis der Natur ein; denn mit dem Verständnis der Natur wächst auch die Freude an derselben; das ästhetische Urteil wird sich dann von

[1]) Dr. *Schmeil*, Über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts, S. 23. 24.

selbst bilden — bei vielen allerdings niemals, und wenn wir noch so viele Worte machen würden.« [1])

2. Lebensgemeinschaft. *Möbius* nennt eine Austernbank eine Biocönose und übersetzt dies Wort mit Lebensgemeinschaft, seine Erklärung lautet aber nicht immer ganz gleich. Man braucht sich daher nicht zu wundern, wenn *Junge* den Begriff etwas anders definiert als *Möbius*. Er schreibt: »Eine Lebensgemeinde ist eine Gesamtheit von Wesen, die sich nach dem innern Gesetz der Erhaltungsmäfsigkeit zusammengefunden haben, weil sie unter denselben chemisch-physikalischen Einflüssen existieren und aufserdem vielfach von einander, jedenfalls von dem Ganzen, abhängig sind, resp. auf einander und das Ganze wirken.«

Es wird nun von verschiedenen Gegnern darauf hingewiesen, dafs es in diesem Sinne keine Lebensgemeinschaften giebt, eben weil die Hand des Menschen allenthalben eingreift und alles beeinflufst. Man kann ihnen nicht ganz Unrecht geben. Ich mufs sagen, dafs mir selbst ein Dorfteich nicht bekannt ist, wo die Weiden

---

[1]) Dr. *Schmeil:* Über die Reformbestrebungen, S. 24. Über das Ziel des naturgeschichtlichen Unterrichts findet der Leser weiteres in: *Waitz:* Allgemeine Pädagogik, S. 417—425. *Kiefsling* und *Pfalz:* Wie mufs der naturgeschichtliche Unterricht sich gestalten, wenn er der Ausbildung des sittlichen Charakters dienen soll? *Loew:* Didaktik und Methodik des Unterrichts in der Naturbeschreibung. *Lay:* Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts und Kritik der Reformbestrebungen auf Grund der neueren Psychologie. Hier wird auf »Mängel und Gefahren in der Bildung des ästhetischen Interesses« hingewiesen, S. 102—104. *Konrad Fufs:* Der erste Unterricht in der Naturgeschichte. Ein methodisches Handbuch für Schule und Haus. Ich kann dieses Buch, das bereits in 3. Auflage vorliegt, jedem Lehrer für seine Präparationen empfehlen. Für unsere Betrachtung kommt das Vorwort zur 1. Auflage in Betracht. Der Verfasser sieht »die Weckung des wahren Natursinnes in unserm Volke als die Hauptaufgabe des naturkundlichen Unterrichts an.« »Die Beigabe von Gedichten, Rätseln und Reimen soll zur Belebung des Unterrichts dienen und dazu beitragen, dafs er auch gemütbildend wirke.«

und Erlen sich nach einem Gesetz, nach einem »innern« Gesetz »zusammengefunden« haben. Sie sind eben dort gepflanzt. *Junge* selbst aber sagt in seinen Erläuterungen: »Ein Garten mit seinen von Menschen gesäeten oder gepflanzten Blumen ist ebensowenig eine natürliche Lebensgemeinschaft, wie ein Gefängnis mit seinen Insassen —«

Bei dem Dorfteich ist noch mehr geschehen. Es sind gröfsere Steine gegen die Wasserseite aufgeschichtet. Der Damm erhielt auch durch eine Reihe Kopfweiden Festigkeit. Der Müller schliefst und öffnet die Schleusen. Dadurch wird der Wasserstand sehr beeinflufst. Und wie steht es in dieser Hinsicht bei andern Lebensgemeinschaften? Wo haben wir einen Wald, wo die Bäume nicht gepflanzt sind? Wo ein Moor, wo kein Torf gegraben wird? Dafs Felder und Wiesen fast ebenso kultiviert werden, wie der Garten, ist doch auch klar: Haben nun manche Verfasser von Lehrbüchern deswegen von dem Wort »Lebensgemeinschaft« abgesehen, oder wollten sie die Bezeichnung nicht, weil man dann noch mehr Gründe hatte, sie als Nachfolger *Junges* zu bezeichnen?

Verschiedene Autoren haben verschiedene Bezeichnungen: Lebensgebiet, Lebensbilder, natürliche Gruppen, Naturbilder etc. Diese Ausdrücke sind aber erst nach *Junges* Vorgehen zur Anwendung gelangt. Und will man es hier genau nehmen, so kann man fragen: Ist der Garten eine natürliche Gruppe, unser Wald ein Naturbild? Soweit der Wald keine natürliche Lebensgemeinschaft ist, soweit ist er auch kein Naturbild. Das Feld ist ein Lebensgebiet; das Zuchthaus mit seinen Insassen aber auch. Ist das Haus, der Hof eine Gruppe? Weil es nun auf der einen Seite gerade so wie auf der andern liegt, und weil *Junge* nicht blofs natürliche, sondern auch künstliche, ja einfache und kompliziertere Lebensgemeinschaften kennt, so hätte man recht wohl bei seiner Bezeichnung bleiben können. Diejenigen, welche andere Ausdrücke wählen und benutzen, wollen doch dasselbe, was *Junge* will, wenn er sagt: Wir werden die Wechsel-

beziehungen der Einzelglieder erkennen lassen und ebenfalls ihre Beziehungen zum Ganzen ins Auge fassen.

Diesen Gedanken hat *Junge* im Dorfteich ausgeführt, gründlich durchgeführt; und ob nun die Weide angepflanzt wurde und die Ente eine Hausente ist, bleibt dabei eine grofse Nebensache. Ebenso ist dies in dem zweiten Teil der Naturgeschichte geschehen. Im Rückblick zeigt der Verfasser die Beziehungen der Pflanze zum Boden, zum Licht, zur Luft, zeigt die Abhängigkeit und Dienstleistung der Glieder und wie das Gesetz der Erhaltungsmäfsigkeit auch in dem Leben der Kulturwesen, in der Lebensgemeinschaft um den Menschen hervortritt. Was will man noch mehr? In diesem 2. Teil hat auch die Lebensgemeinschaft keine rückläufige Ausbildung erfahren, sondern eine fortschreitende. Denn haben wir im Dorfteich eine natürliche Lebensgemeinschaft, so haben wir hier eine künstliche. Dort ist der Beweis des Gesetzmäfsigen leichter erbracht als hier, wo die Hand des Menschen fortwährend eingreift. Das ist schon im Dorfteich ausgesprochen, auch, dafs solche Gemeinschaften fürs Menschenleben die wichtigsten sind. *Junge* durfte sie in seinen Reformarbeiten nicht umgehen, es mufste eine künstliche Lebensgemeinschaft folgen. Und wenn die Ausführungen die wesentlichen Begriffsbestimmungen erkennen lassen, so mufs man kleinliche Bedenken fallen lassen. Eine nach Lebensgemeinschaften geordnete Naturgeschichte wollte *Junge* nicht schreiben. Er wollte den Wald, das Moor, das Feld, die Wiese nicht so vorführen wie den Dorfteich. Für eine natürliche Lebensgemeinschaft hat der Lehrer im Dorfteich schon ein Beispiel der Ausführung, für eine künstliche geben die »Kulturwesen« ihm Anweisungen, und nun kann er seine Auswahl treffen für kleine und grofse Lebensgemeinschaften, der zweite Teil bietet Stoff im Einzelnen und auch für das Ganze. —

Bevor der Lehrer daran geht, seine Auswahl nach Lebensgemeinschaften zu treffen, hat er sich wohl zu prüfen, ob er auch die nötige Einsicht hat. Es genügt

nicht, dafs er den »Dorfteich« und die »Kulturwesen« gelesen, durchstudiert hat, er mufs die Grundgedanken dieser Werke in der Natur vielfach gefunden haben: er mufs viel beobachtet haben. Wer das nicht von sich sagen kann, der lasse bis dahin die Hand davon; der kann vorläufig nur die »Thatsachen denkend verknüpfen.« S. Dorfteich S. 17.

Der Lehrer hat weiter mit lokalen Schwierigkeiten zu rechnen. Es mag der Schüler einen Totaleindruck vom Wald zwar gewinnen, wenn er ein »paar mal« dahin geführt wird; soll er jedoch im fortlaufenden Unterricht folgen können, so mufs er wieder und wieder an Ort und Stelle nachsehen können. Nun aber liegen manche Lebensgemeinschaften mancher Schule so fern, dafs der Lehrer sie mit seinen Schülern nicht genugsam aufsuchen kann. Man denke nur an die Schulen der Grofsstädte! Da mufs denn der Schulgarten, das Aquarium, der Baum mit seinen Freunden und Feinden die Lebensgemeinschaft sein. Im übrigen mufs hier nach andern Gesichtspunkten die Auswahl getroffen werden. Damit verstöfst man nicht gegen Grundsätze, die *Junge* für die Behandlung aufstellt, denn er sagt selbst: »Die Beachtung der Gesetze bei der Betrachtung der Individuen und ähnliche Behandlung von Lebensgemeinschaften bildet den Schwer- und Angelpunkt meines naturgeschichtlichen Unterrichts.« Und weiter: »Wie ist dieses Ziel zu erreichen? Im allgemeinen werden wir es auf folgendem Wege erreichen: 1. durch Betrachtung der Einzeldinge und Erkenntnis der in ihnen waltenden Gesetze, denn Organisation und Leben ist an einem Einzelwesen übersichtlicher als an einer Gruppe. 2. Wiedererkennung des Gefundenen, dem Blick des Kindes zugänglichen Lebensgemeinschaften.«

Die Lebensgemeinschaften kommen also erst in zweiter Linie in Betracht, von ihnen ist nicht auszugehen; darum will *Junge* auch einen Vorkursus. Wie er hier die »notwendigen terminologischen Bezeichnungen« lehren will, das sehe man an seinen Beispielen. Da ist denn doch

nicht »blofse Naturbeschreibung«, wie *Kiefsling* und *Pfalz* anzunehmen scheinen. Und die »blofse Naturbeschreibung« kann doch niemand aus der Schule gänzlich vertreiben wollen. Wer da das Werden und Vergehen, die Entwickelung der Pflanze beachtet wissen will, der mufs doch den Schüler auch anhalten, einmal festzustellen, wie die Pflanze ist, und wenn er da seine Wahrnehmungen ausspricht, so haben wir »blofse Naturbeschreibung«. Sie mufs sein; wir sind aber auf dem besten Wege, sie zu vernachlässigen.

Wenn ich oben gesprochen habe von andern Gesichtspunkten, die neben der »Lebensgemeinschaft« bei der Auswahl berücksichtigt werden können, so habe ich an das praktische Leben, an den Nutzen und Schaden der Tiere und Pflanzen gedacht; ja ich will es frei bekennen: Ich habe daneben das System im Auge gehabt. Man mufs dem Schüler doch auch einmal zeigen, dafs Pflanzen mit einander verwandt sind, dafs bei aller Mannigfaltigkeit doch noch eine Einheit der Form sich findet. Ja gehört denn diese Seite nicht mehr zur Naturkunde und zum naturkundlichen Unterricht, seitdem wir die »Lebensgemeinschaft« kennen? Man sehe einmal die Ausführungen im Dorfteich und in den Kulturwesen an! Es liegt hier ähnlich wie mit der »blofsen Naturbeschreibung«. Darum sage ich: In der »Lebensgemeinschaft« darf die »blofse Naturbeschreibung« nicht fehlen, und in, oder, wenn man will, neben ihr findet eine beschränkte systematische Betrachtung einiger Naturwesen einen bescheidenen Platz. Die lebensvolle Einzelbetrachtung ist und bleibt aber immer die Hauptsache. — Die Autoren, welche in ihren Lehrbüchern die zu behandelnden Objekte in natürlichen Gruppen, Naturbildern etc. vorführen, haben ihre »Zusammenfassungen«, »Rückblicke« nicht so tief angelegt, nicht so gründlich, so einheitlich durchgearbeitet wie *Junge.* Hierin ist der Unterschied zwischen den Büchern, welche nach den neuen methodischen Grundsätzen verfafst sind, und den Werken *Junges* zu suchen. Im übrigen

geben sie für die Einzelbetrachtung sowie für allgemeine Betrachtung sehr beachtenswerten Stoff und Hinweisungen. Und mancher Lehrer mag wohl eher bei seiner Präparation zu diesen Büchern greifen als zum »Dorfteich« und zu den »Kulturwesen«. Sie sind leichter und, wenn sie Stoff für die verschiedenen Stufen bringen, auch handlicher. Daher kommt es denn, dafs manche Handbücher viele Auflagen erlebt haben, während der »Dorfteich« erst in 2. Auflage vorliegt und die erste Auflage der »Kulturwesen« noch nicht vergriffen ist. Der Dorfteich soll »bei leibe nicht ein Buch sein, aus dem man unterrichten könne«, er soll »in erster Linie ein Beispiel sein, wie eine Lebensgemeinschaft in ihren einzelnen Gliedern und deren Gesamtheit zu behandeln ist.« (S. Vorwort zum Dorfteich.)

3. Die Gesetze. *Lüben* suchte die Einheit der Natur in der Form der Körper. *Junge* sucht sie in dem Leben. Sie »ergiebt sich vor allem aus der Wahrnehmung, dafs in den innern Ursachen der Lebensäufserungen verschiedener Individuen sich eine Übereinstimmung erkennen läfst, oder einfacher, dafs die Lebensäufserungen der verschiedenen Naturdinge bei aller Mannigfaltigkeit doch nach gewissen, in der Natur gegebenen Normen geschehen. Das sind die Gesetze des organischen Lebens.«

Wer aufmerksam die Natur beobachtet, wird viel Gesetzmäfsiges erkennen, aber es werden ihm auch Erscheinungen entgegentreten, die der Einheit zu widersprechen scheinen. Wir behandeln z. B. Rehe und Hirsche als Waldtiere. Im Wald finden diese Tiere Schutz; abends kommen sie ins freie Feld. Sie müssen ihr Heil in der Flucht suchen, können schnell laufen und gut springen. Nun aber sind die Männchen mit einem Geweih versehen, das namentlich beim Hirsch schwer und sehr verzweigt ist, daher beim Laufen und namentlich im Unterholz, und gerade da ist doch das beste Versteck, hinderlich sein mufs. Die Einrichtung entspricht offenbar dem Aufenthalt und der

Lebensweise, also dem Gesetz der Erhaltungsmäfsigkeit nicht.

Oder: Die Biene besitzt einen Stachel, er steht mit einer Giftblase in Verbindung (Kreuzotter!), hat Widerhaken und bleibt daher in der Wunde zurück. Die Biene mufs dann sterben. Wie nun? Das Tier hat eine Waffe, es gebraucht sie, gebraucht sie zum eigenen Verderben! Warum ist der Giftstachel nicht zu wiederholtem Gebrauch eingerichtet, wie der Giftzahn der Kreuzotter es ist?

Die Insekten vermitteln bei manchen Pflanzen die Bestäubung, sie bekommen hier ihre Nahrung, da ist ein »Geben und Nehmen, Dienstleistung und Abhängigkeit«; aber wenn nun dieselben Tiere die Blüten der Pflanzen anbohren und so der Samenbildung schaden, wie ist es nun hier mit der Harmonie, mit dem »Gesetz der Erhaltungsmäfsigkeit angewandt auf eine Lebensgemeinschaft«?

Die Rotbuche trägt Jahr um Jahr keine Frucht, dann aber ist die Fruchtbildung überaus reichlich, und im nächsten Frühling stehen die jungen Keimpflanzen haufenweise, so dafs sie unmöglich alle sich auch nur zu zweijährigen Pflanzen an diesem Orte entwickeln können. Dies mag erhaltungsmäfsig sein, aber dem Gesetz der Sparsamkeit entspricht es nicht.

Es giebt nun unter den Lesern gewifs solche, die mehr beobachtet und einen weiten Blick haben und daher im stande sind nachzuweisen, dafs die von mir aufgeführten Fälle sich recht wohl mit dem einheitlichen Leben der Natur und mit den Gesetzen in Einklang bringen lassen. Sie wissen jedoch von ganz andern Ausnahmen, von eklatanterern Beispielen zu erzählen und wollen darum von Gesetzen nichts wissen. Aber *Junge* und den Naturforschern, welchen jener sich angeschlossen hat, sind solche Ausnahmen gewifs bekannt gewesen, und doch haben sie von der Aufstellung der Gesetze nicht abgesehen. Denn es ist ja immerhin möglich, dafs es der

Naturforschung mit der Zeit gelingt, auch die Erscheinungen, welche jetzt als Ausnahmen dastehen, auf Gesetze zurückzuführen und nachzuweisen, daſs sie mit dem einheitlichen Leben im Einklang stehen.

Jetzt giebt es aber noch Ausnahmen, und aus dem Grunde sind manche Lehrer gegen die Verwendung der Gesetse, die der Dorfteich giebt; auch sind pädagogische Bedenken laut geworden. *Junge* fühlt solche selbst recht wohl, denn ihm genügt es in manchen Fällen schon, wenn »nur aus der Unterredung das Gesetz hervorleuchtet«, und »nach dem Stande der Schule muſs es sich richten, welche und wie viele Gesetze vorkommen müssen. Jedenfalls findet der Lehrer vielfach Gelegenheit, die Schüler zu folgerichtigem Denken, zur Erfassung des kausalen Zusammenhangs der Erscheinungen zu veranlassen, mag er das Gesetz formuliert haben, oder es bei seiner Unterredung nur als Tendenz zu Grunde legen.«

Aus dem letzten Satz geht hervor, daſs selbst der Lehrer mit seinem Unterricht auf dem Wege *Junges* ist, der seinen Schülern zeigt: in diesem Fall ist es so (warum?), hier ist es ebenso (warum?), dort und dort ist dasselbe (warum?). Dabei braucht man den Ausnahmen nicht aus dem Wege zu gehen. Warum die Biene mit solchem Giftstachel versehen ist, das kann ich nicht sagen. — Unser Wissen ist Stückwerk!

Weil die 8 Gesetze, welche *Junge* benutzt, meist nur »Regeln« sind, und weil sie »noch durch eine viel weiter gehende Abstraktion gewonnen« sind als »allgemein biologische Sätze«, so wird diesen von gewissen Seiten das Wort geredet. In erster Linie thut dies Dr. *Schmeil*. Nach ihm setzen sie »ein weit geringeres Wissen voraus; sie beziehen sich auf ein relativ leicht zu überblickendes, eng begrenztes Gebiet; sie bleiben, da sie sich vom Substrat kaum ablösen, stets real, konkret — dürften einen geeigneten Stoff für alle Stufen des Unterrichts abgeben — können in fast unbeschränkter Zahl aufgestellt werden.« Als solche Sätze führt er auf: »Die Windblütler haben

weder schöngefärbte Blumenkronen, noch Duft und Honig. Viele Tiere des Feldes besitzen in ihrem erdfarbenen Kleide ein treffliches Schutzmittel gegen ihre Feinde. Tiere, welche vielen Gefahren ausgesetzt sind, erzeugen meist eine grofse Zahl von Nachkommen. Tiere, welche beständig im Dunkeln leben, sind meist farblos und entbehren zumeist der Augen. Ein Raubtier mufs entweder stärker oder klüger oder schneller sein als seine Beute. Pflanzen, deren Samen durch Vögel verbreitet werden, tragen saftige oder fleischige Früchte, Pflanzen, deren Früchte diese Eigenschaften nicht besitzen, werden durch andere Mittel verbreitet.« Diese Sätze sind nicht ganz so abstrakt wie die Gesetze, aber so real und konkret, dafs sie sich kaum vom Substrat ablösen, sind sie doch auch nicht. Das dürfen sie meiner Meinung auch nicht sein, denn es sind doch »allgemeine« Sätze.

Wenn ich nun die beiden Hefte der Zoologie und die Botanik des Herrn Dr. *Schmeil* durchsehe, so kann ich gleich »allgemeine« Sätze, wie sie oben wieder gegeben sind, nur wenige finden. Eine »fast unbeschränkte Anzahl« biologischer Sätze ist darin. Diese »speziellen Direktiven« sind allerdings zunächst nötig, aber da der Verfasser selbst sagt, dafs niemand vor ihm die Bedeutung der allgemeinen biologischen Sätze erkannt oder dieselben unterrichtlich verwendet hat, so war es doch gegeben, sie besonders herauszustellen, sie etwa in »Rückblicken« und »Zusammenfassungen« hervortreten zu lassen. *Junge* trägt seinen Gesetzen in dieser Hinsicht vollauf Rechnung. Einen weiteren Mangel der Botanik sehe ich darin, dafs der Verfasser keine Rücksicht auf Kultur und Menschenleben nimmt. Pflanzen wie Erbse, Kartoffel, Weizen, Roggen etc. sind nicht darin. Und das Buch ist doch »für die Schule« bearbeitet; stellt doch der Verfasser in seiner Schrift »Über Reformbestrebungen« seine Behandlung der Salweide der Beschreibung eben dieser Pflanze nach »*Rothe*, Naturgeschichte für Mittelschulen« gegenüber. Nebenbei sei bemerkt, dafs der

biologische Satz: »Öffnet die Knospe sich, so fällt das nunmehr überflüssig gewordene Hüllblatt ab«, genau genommen, nicht richtig ist, denn es bleibt das Hüllbatt noch lange sitzen.

Junge hat man auch den Vorwurf gemacht, dafs er in seinem Dorfteich die Kulturpflanzen vernachlässigt; er hat aber einen Ausgleich dadurch geschaffen, dafs er sie in seinem 2. Teil in den Vordergrund stellt.

In der Botanik von Dr. *Schmeil* treten blütenbiologische Sätze in den Vordergrund, bei einer Reihe von Pflanzen — jeder Pflanze ist nur 1 Seite gewidmet — nehmen sie eine halbe Seite ein, ja bei einigen Exemplaren hat man nur blütenbiologische Betrachtungen, so z. B. bei der Osterluzei. Es wird hier die Bestäubung durch Vermittlung kleiner, höchstens 2 mm langer Mücken vorgeführt. Das ist etwas für den Blütenbiologen, kann auch den Lehrer interessieren, aber »für die Schule« ist die Osterluzei so nichts. In den Lehrbüchern, die einem neuen Lehrverfahren huldigen, kommt die Blütenbiologie zu ihrem Recht, ja man geht teilweise schon zu weit. Dr. *Schmeil* schiefst aber in seiner Botanik, soweit er sie »für die Schule« bearbeitet hat, sehr weit über das Ziel hinaus.

Trotz dieser Ausstellungen empfehle ich die Bücher von Dr. *Schmeil*,[1]) besonders die Hefte der Zoologie, denn

---

[1]) Lehrbuch der Zoologie für höhere Lehranstalten und die Hand des Lehrers. Von biologischen Gesichtspunkten aus bearbeitet von Dr. *Otto Schmeil*. Heft I: Säugetiere. Heft II: Vögel, Kriechtiere. Lurche und Fische.

Pflanzen der Heimat biologisch betrachtet. Eine Einführung in die Biologie unserer verbreitetsten Gewächse und eine Anleitung zum selbständigen und aufmerksamen Betrachten der Pflanzenwelt, bearbeitet für Schule und Haus von Dr. *O. Schmeil.*

Über Gesetze und biologische Sätze findet man in desselben Verfassers Schrift »Über Reformbestrebungen« weiteres.

Auf »Zweckmäfsigkeit und Anpassung. Akademische Rede von Dr. *Spengel*, Professor der Zoologie.« mufs ich hier noch ganz besonders hinweisen, gerade weil wir so oft das Wort »anpassen« gebrauchen und *Junge* geradezu von einem Gesetz der Anpassung spricht. Hier werden mehrere Fälle angeführt, wo man von An-

sie bieten eine Menge Thatsachen und auf Grund derselben kann man doch erst zu allgemeinen biologischen Sätzen und zu Gesetzen hinauf steigen.

4. Ausländische Naturkörper. *Junge* schreibt: »Durch Einzelwesen und Lebensgemeinschaften der Heimat werden ähnliche Erscheinungen der Fremde veranschaulicht. Zunächst gilt es der Veranschaulichung der Gestalt. Da hänge ich dem hochgewachsenen Kohlstrunk in Gedanken die Blätter des Rainfarns oder des Engelsüfs an, und er wächst zu einer Palme empor; die Katze im Grase vergröfsert sich zum lauernden Tiger. — — Gute Abbildungen kommen dann zu Hilfe, und an der Hand der Gesetze wird, indem man von der Organisation auf das Leben schliefst, letzteres im Einzelnen und Ganzen betrachtet und erforderliche Ergänzungen werden durch Mitteilungen gemacht.«

Dies sind nur einige Fingerzeige, aber sie lassen erkennen, dafs *Junge* ausländische Tiere und Pflanzen im naturgeschichtlichen Unterricht berücksichtigen will. Solches wollen *Kiefsling* und *Pfalz* nicht, weil »ihre Besprechung sich weniger als diejenige einheimischer Objekte dazu eignet, klares Verständnis der Natur anzubahnen, weil ihre Behandlung nicht in demselben Mafse wie diejenige einheimischer Liebe zur Natur zu wecken vermag.«

Dafs diese beiden Gründe nicht ausschlaggebend sein können, fühlen sie selbst, denn es »folgt daraus noch

---

passung spricht. Man hat da aber immer nur einen Zustand. Wie ist er geworden? »Es ist undenkbar, dafs z. B. die sandfarbigen Wüstentiere, die weifsen Bewohner von Eis- und Schneeregionen diese ihre Färbung durch Übung, durch irgend eine Thätigkeit erworben haben, die Anpassung ist auch nicht herbeigeführt, indem die Tiere auf passivem Wege durch die Einwirkung der äufseren Umstände verändert worden sind.« Weiteres wolle man in der genannten Schrift nachlesen.

Populär-wissenschaftlich ist »Die Welt als That« von Dr. *Reinke*, Professor der Botanik. Ich nenne nur drei Kapitelüberschriften: Anpassungen, Zweckmäfsigkeit, Dominanten.

nicht, dafs wir jene gänzlich aus dem Schulunterricht verbannen wollen.« Die ausländischen Objekte werden nun der Geographie überwiesen, nicht dem naturgeschichtlichen Unterricht, »weil sie infolge der eigenartig unterrichtlichen Behandlung, welche sie erfahren müssen, wenn sie in rechter Weise gewürdigt werden sollen, nicht in den Rahmen derselben passen.«

Wie ist nun die eigenartig unterrichtliche Behandlung? »Sie mufs die Produkte und ihren Wert für den Menschen vorführen —, es genügt ein in wenigen Strichen gezeichnetes Habitusbild.« Wenn man nach dieser Anweisung etwa die Baumwollenpflanze behandelt und sich möglichst kurz fafst, so wird doch eine halbstündliche Unterredung daraus. Der Lehrer soll doch nicht alles vortragen. Die Kinder müssen doch angeben, was sie auf dem Bilde sehen; wo es bei unsern Pflanzen ähnlich ist, was sie von der Verwendung wissen etc. Wenn es nun so ist, so hat man während der Zeit naturgeschichtlichen Unterricht; nur auf dem Stundenplan steht Geographie. Die Anknüpfungspunkte liegen auch in der Naturgeschichtsstunde. Bei der Frucht ist auf die Kastanienkapsel, bei dem Samen mit der Wolle auf unsere Weide hinzuweisen, die Blüte erinnert an die Malve und die Blätter an den Ahorn. Nun will ich gerne zugestehen, dafs ich auch die andere halbe Stunde mit geographischen Verhältnissen ausfüllen kann, indem ich den Schülern zeige, in welchen Ländern Baumwollenpflanzungen, wo viele Spinnereien und Webereien sind. Die naturgeschichtliche Seite ist aber zuerst hervorzukehren. Da nun die »Gruppierung der Objekte nach den Gesichtspunkten zu erfolgen hat, welche sich aus ihrer Verwendung ergeben«, so werden eine Reihe von Geographiestunden zur Hauptsache durch Naturgeschichte ausgefüllt.

»Wieder andere ausländische Naturkörper mufs der Unterricht behandeln, weil sie ihrer Heimat ein bestimmtes Gepräge geben.« Ich denke hier an die Renntierherde in

der Tundra, an die Gemse auf den Alpen, den Straufs in der Wüste, das Krokodil im Nil etc. Dergleichen geographische Bilder sind ja bekannt, und jeder wird sie im Geographieunterricht benutzen. Aber ist hier nun etwa die Gegend im Norden, die Tundra, oder die Herde die Hauptsache? Unzweifelhaft die erstere, und da wird die Lage, die Beschaffenheit des Bodens, das Klima besprochen und nun erst die Herde der Tundra berücksichtigt. Wie das Renntier »ein Produkt« der geschilderten »geographischen Faktoren« ist, das läfst sich nicht nachweisen, ohne dafs man das Tier selbst in den Vordergrund rückt. Es wird also jetzt ein naturgeschichtliches Bild, welches ein Renntier deutlich giebt, betrachtet und gezeigt wie Aufenthalt, Einrichtung und Lebensweise einander entsprechen. Das ist Naturgeschichte, und die Behandlung ist nicht »eigenartig«; darum passen die ausländischen Naturkörper in den Rahmen des naturgeschichtlichen Unterrichts hinein.

Kiefsling und *Pfalz* sind bei der Auswahl heimischer Objekte darauf bedacht gewesen, die zu nehmen, welche in der Natur an derselben Örtlichkeit vorkommen. Wenn sie es bei den ausländischen Naturkörpern ebenso gemacht hätten, würde sich dagegen nicht mehr und nicht weniger sagen lassen als gegen die »natürlichen Gruppen«. Sie hätten sagen können: So passen sie in den Rahmen unseres naturgeschichtlichen Unterrichts hinein.

Nach der Örtlichkeit gruppiert *C. Fufs* Tiere und Pflanzen des Auslandes. Er betrachtet in seiner Naturgeschichte: 1. Das Pflanzen- und Tierleben der Mittelmeerländer. 2. Das Naturleben im Hochgebirge. 3. Die nordische Landschaft. 4. Das Pflanzen- und Tierleben der heifsen Zone. 5. Das Naturleben des Meeres. Jeder Abschnitt bringt zuerst »Allgemeines«, dann werden einzelne »Glieder« beschrieben. Besonders das letzte Wort erinnert an die Lebensgemeinschaft. Es ist aber auf die gegenseitige Abhängigkeit wenig Rücksicht genommen; es ist hier nur ein Nebeneinander der Glieder.

Diejenigen Autoren, welche dem System huldigen, bringen die ausländischen Objekte in systematischer Reihenfolge:[1]) anderswo spürt man den Einfluſs der Reformbestrebungen: die Kulturpflanzen des Auslandes treten nach einander auf als Nähr-, Gewürz-, Arznei-, Industriepflanzen; die Tiere bleiben im Rahmen des Systems,[2]) doch wird ihre Bedeutung im Haushalte der Natur besonders betont, auf die Heimat und Verbreitung Rücksicht genommen. Wo nun bei der Einzelbetrachtung auf die Beziehungen zwischen Körperbau und Lebensweise Gewicht gelegt wird,[3]) da wird das Renntier mit dem Hirsch, das Kamel mit dem Renntier, der Strauſs mit dem Kamel, das Krokodil mit dem Potwal verglichen. Man will eben auch hier ein klares Verständnis anbahnen, dabei benutzt man in erster Linie naturgeschichtliche Bilder, z. B. vom Kamel, vom Renntier, daneben auch geographische, denn den Hintergrund, hier die Sand- und Schneewüste, will auch der berücksichtigen, der von Lebensgemeinschaften nichts wissen mag, weil sie dazu führen, »über der Landschaft die Gestalt und Lebensweise der Tiere zu vernachlässigen.«

Daſs Naturgeschichte und Geographie ineinandergreifen, weiſs jeder, aber die meisten Lehrer wollen den ausländischen Naturkörpern ihre Selbständigkeit innerhalb des naturgeschichtlichen Unterrichts gewahrt wissen, und wenn *Kieſsling* und *Pfalz* das nicht wollen, so ist es möglich, daſs sie dadurch, wie sie schreiben, »sich im

---

[1]) *Hummel*, Leitfaden der Naturgeschichte.

[2]) *Sprockhoff*, Naturkunde für höhere Mädchenschulen. Auf Grund der Bestimmungen über das höhere Mädchenschulwesen vom 31. Mai 1894 in 3 Teilen bearbeitet.

[3]) *Bade*, Naturgeschichte in Einzelbildern, Gruppenbildern und Lebensbildern. Erster Teil: Tierbetrachtungen mit besonderer Hervorhebung der Beziehungen zwischen Körperbau und Lebensweise der Tiere und ihrer Bedeutung für Naturhaushalt und Menschenleben.

Gegensatz zu allen Methodikern des naturgeschichtlichen Unterrichts befinden.«[1])

5. Konzentration. Die vielfachen Versuche *Junges* (z. B. diejenigen zur Vorbereitung für die Behandlung der Erbse), können den Gedanken der Konzentration nahe legen; aber auch die Lebensgemeinschaft, in der die Wesen »unter denselben chemisch-physikalischen Einflüssen existieren«, kann zur Vereinigung der Naturkunde, Physik und Chemie geführt haben. Gerade Autoren, welche den naturgeschichtlichen Stoff nach Lebensgemeinschaften, Gruppen ordnen, haben diese Konzentration praktisch durchgeführt; zu ihnen gehören in erster Linie *Partheil* und *Probst.*[2]) Sie schreiben: Erklären wir uns mit dem Ziele: »Auffassung der Natur als eines durch innere Kräfte bewegten Ganzen« einverstanden, so müssen wir bei der Behandlung der Naturkörper physikalische und chemische Kenntnisse heranziehen. Das Erwachen der Pflanzenwelt nötigt uns zu Untersuchungen über die Veränderungen in der Stellung der Sonne und die damit zusammenhängenden Licht- und Wärmeverhältnisse. Schattenpflanzen sind nicht zu verstehen ohne die Kenntnis von Licht und Schatten, von durchtretendem, zurückgeworfenem, zerstreutem Lichte. Die Wärmeausstrahlung in Wiese und Wald können wir gleichfalls nicht unberücksichtigt lassen. Die hydrostatischen Erscheinungen sind notwendig zur Auffassung des Lebens im und am Wasser...«

Dergleichen Kenntnisse sind heranzuziehen, und wenn sie nicht vorhanden sind, müssen sie an Ort und Stelle gewonnen werden. Das eine Fach hat das andere zu unterstützen. So ist es anderswo doch auch. Wer z. B. im biblischen Geschichtsunterricht die Gefangenschaft der

---

[1]) *Kiefsling* u. *Pfalz*, Eine Methodik des Naturgeschichts-Unterrichts nach reformatorischen Grundsätzen (S. 27—33).

[2]) *Partheil* und *Probst* haben in ihrer Naturkunde für Volksschulen, Ausgabe C, als Anhang »fremde Gebiete«. Sie sagen aber dabei: »Die nicht heimatlichen Gebiete werden am besten an die Geographie angeschlossen.«

Juden behandelt, wird der Geographie nicht entbehren können, und wenn die Schüler die geographischen Kenntnisse, welche hier nötig sind, nicht haben, so müssen sie sich dieselben hier erst aneignen. Euphrat und Tigris mufs man dabei berücksichtigen. Sobald aber jemand nun dazu schreitet, Betrachtungen über das armenische Hochland und den persischen Meerbusen anzustellen, weil die Flüsse in Beziehung dazu stehen, der hat das Ziel des biblischen Geschichtsunterrichts nicht mehr im Auge, er verfolgt ganz andere Zwecke.

Ähnlich machen es Anhänger der Konzentration: Sie betrachten weit abseits liegende Objekte, die mit der Erkenntnis der Lebensgemeinschaft gar nichts mehr zu thun haben. Selbst *Partheil* und *Probst* werfen *Twiehausen* Künstelei vor, da er z. B. beim Holzschlage Axt, Keil, Hebel, schiefe Ebene, Schraube betrachtet. Und wie steht es bei ihnen? Dr. *Schmeil* schreibt: »Ihre vorgenommene Art der Konzentration der naturwissenschaftlichen Fächer ist schon eine bei weitem bessere. Jedoch auch sie stellt sich in den meisten Fällen nicht dar als eine Verschmelzung der einzelnen Pensen, sondern vielmehr nur als recht loses Aneinanderreihen und Ineinanderfügen der einzelnen Stoffgruppen.« Die Richtigkeit dieser Behauptung weist er nach an der Hand des 5. Kursus der Naturkunde, Ausgabe A. Meiner nun folgenden Darlegung liegt Ausgabe C, welche für Volksschulen geschrieben ist, zu Grunde.

Im 4. Teil wird u. a. »Das Feld im Sommer« behandelt. Das Feld ist doch offenbar eine Lebensgemeinschaft. Daran schliefst sich »Die Witterung«, denn »Der Landmann ist von der Witterung abhängig.« Nun sind dem Felde $1^1/_4$, aber der Witterung gut 3 Seiten gewidmet, und diese sind fast nur mit physikalischen Beschreibungen gefüllt. Daraus ist schon zu entnehmen, dafs nicht die Auffassung der Lebensgemeinschaft, sondern die Kenntnis der physikalischen Erscheinungen die Hauptsache ist. Ich kann freilich noch den feinen Verbindungs-

faden sehen, der hinführt zu »Woher der Wind kommt«, »Wie man den Luftdruck mifst«, »Woher die Wolken kommen«, »Wie aus den Wolken Regen wird«, »Wie der Regenbogen entsteht«. Aber der Regenbogen kann wohl einmal ausgespannt sein über »Das Feld im Sommer«, er kann jedoch auch über dem Wasser stehen; der Schiffer ist gewifs auch abhängig von der Witterung. Daher läfst sich alles dies ebensowohl der Lebensgemeinschaft See oder Flufs anschliefsen. »Das Gewitter« hat mit dem Feld nicht mehr und nicht weniger zu thun als mit der Wiese. Die Elektrisiermaschine, welche hier vorzuführen ist, steht von dem Felde weiter abseits als die Axt von dem Walde.

Ähnlich liegen die Verhältnisse im 3. Teil, wo auf »Der Flufs«, »Die Wasserversorgung der Wohnorte«, (Pumpen, Feuerspritze) weiter »Die Strafsen« (Schiefe Ebene, Reibung) und dann weiter »Der Hausbau« folgt. (Rollen, Flaschenzüge.) Die Schüler ahnen den Zusammenhang schliefslich nicht mehr. Dazu kommt, dafs über der Lebensgemeinschaft die Glieder, über dem Flufs Pflanzen und Tiere vernachlässigt werden. Auf Pflanzenleben, Tierleben, Flufsfische kommen 26 Zeilen, auf Sandbänke, Flufskrümmungen, Dämme, Stauwasser, Wasserkraft, Wasserstrafsen, Kahn, Eisdecke, Schmelzen 73 Zeilen. Wäre man nicht gebunden durch die Konzentration, so könnte davon manches fehlen; die Einzelbetrachtungen der Pflanzen und Tiere wären dann gewifs mehr zu ihrem Rechte gekommen. Auch bin ich der Meinung, dafs die physikalischen Erscheinungen besser aufgefafst werden, wenn sie im Zusammenhange zum Vortrag kommen. Hier zersplittert man, während man auf der andern Seite sich alle Mühe giebt, eine natürliche Verbindung herzustellen. Wie es um die Zersplitterung steht, zeigt die »Übersicht über die Physik«. Es kommt vor: Hebel S. 51, Wage 77, Rolle, Flaschenzug 53; Anhangskraft 39, Oberfläche der Flüssigkeit 48, Haarröhrchenanziehung 33. Wie die Autoren sich mit dieser »Zersplitterung« abfinden,

zeigt folgendes Räsonnement: »Ja, ist denn diese Übersicht über die Erscheinungsgruppen für die Bildung des Volksschülers nötig? Sollen wir auf das Studium vorbereiten? Oder meint man, dafs der Schüler, wenn er eine ihm auffallende Erscheinung erklären soll, erst die Register des Systems in seinem Kopfe durchblättern mufs, wie der Handgriff am Zeigertelegraphen die sämtlichen Buchstaben des Alphabets abklappert? Selbstzweck kann das physikalische System ebensowenig sein wie das naturgeschichtliche.« Im übrigen mufs man sagen, dafs die Verfasser ihre Weise zu begründen und zu verteidigen wissen; vor allen Dingen ist rühmend hervorzuheben, wie *Partheil* und *Probst* ihre Beobachtungen zu verwerten wissen und wie ihre Konzentration hindrängt zur Beobachtung der Arbeit der Natur und der Menschen. Leider giebt es Lehrer, die mit einigen losen Witzen wie ein Bajazzo über die Konzentration hinwegsetzen. Ihnen sowie denen, die da Beifall zollen möchten, ist nötig, Einsicht zu nehmen von »Naturkunde«, »Ein Wort zur Wehr und Lehr«, »Zur Konzentration« von *Partheil* und *Probst*; »Für die Lebensgemeinschaften — wider die Konzentration?« von *Martin*. Einen »ehrlichen und wohlmeinenden Versuch mit der Zusammenfassung aller naturwissenschaftlichen Fächer« macht Seminardirektor Dr. *Quehl* in seiner Naturkunde für Präparandenanstalten. I. Teil: Lebensformen und Naturbilder der Heimat. II. Teil: Naturbilder im Wechsel der Jahreszeiten. III. Teil: Erhaltung des Lebens auf der Erde. Der Verfasser sagt aber im Vorwort des I. Teils: »Über die Notwendigkeit der auch von mir vorgenommenen Vereinigung aller naturwissenschaftlichen Fächer in eine einheitliche Naturkunde kann wohl noch einiger Zweifel herrschen. Nach meiner Anschauung ist eine grundsätzliche Entscheidung dieser Frage zur Zeit noch nicht möglich.«

Zum Schlufs nur noch einige Worte über

Beobachtungen.[1]) Sie bilden die Grundlage aller Naturkenntnis; sie bilden die Grundlage aller Reformgedanken, des neuen Lehrverfahrens. Mit Beobachtungen steht und fällt die »neue« Methode. Wer sie nicht hat, der bleibe bei der »älteren« Art und Weise, die nur die Form und das Gegenwärtige behandelt, die das Kind anhält, Staubgefäfse und Griffel zu zählen, Blüten- und Laubblätter, Stamm und Wurzeln zu beschreiben; er soll nicht »Worte machen« und »schwatzen« lassen. Wer sie nicht hat, sollte endlich anfangen zu beobachten. Jemehr Beobachtungen jemand macht, je freier und selbständiger wird seine Methode sich gestalten.

[1]) Ich darf hier wohl hinweisen auf meine Arbeiten in den »Deutschen Blättern«. Manche davon sind in Buchform unter dem Titel »Aus meinem naturgeschichtlichen Tagebuche« im Verlag von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza erschienen.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Der

Hypnotismus

und

seine Bedeutung,

namentlich die pädagogische.

Von

Adolf Rude,

Rektor in Nakel a. d. Netze.

Pädagogisches Magazin, Heft 150.

Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1900.

Seit die Pädagogik zur Wissenschaft geworden ist, darf sie es nicht ablehnen, sich mit irgend einem wissenschaftlichen Gebiete zu beschäftigen, das Anspruch erhebt, auf die Erziehung Einfluſs zu gewinnen. Die Pädagogik muſs gänzlich unvoreingenommen an die Kritik neuer Fragen gehen und in derselben Weise ihr Urteil fällen. Starre Ungläubigkeit ist ebenso das Zeichen eines beschränkten Kopfes und der wahren Wissenschaft fremd wie blinde Leichtgläubigkeit. Nun ist, namentlich von französischen Hypnotisten, der Versuch gemacht worden, den Hypnotismus auch für die Pädagogik nutzbar zu machen. Wie stellen wir uns dazu? Ehe wir an die Beantwortung der Frage selbst gehen, ist es nötig, daſs wir uns mit dem Wesen des Hypnotismus, seinen Erscheinungen, den Gefahren und Erfolgen seiner Anwendung beschäftigen.

Der Name Hypnotismus ist von dem griechischen Worte »hypnos« (das ist Schlaf) abgeleitet. Hypnotismus ist die Wissenschaft, die sich mit der Hypnose beschäftigt. Er ist als Wissenschaftsgebiet ein Zweig der Psychologie und der Gehirnphysiologie. Seine bemerkenswerteste Nutzanwendung ist die in der Medizin. Unter Hypnose versteht man einen künstlich herbeigeführten schlafähnlichen Zustand von eigentümlicher Beschaffenheit. Hypnotisieren ist das Herbeiführen, dehypnotisieren das Beendigen des-

selben. Wer zu wissenschaftlichen Zwecken hypnotisiert, wird Hypnotist genannt, wer es berufsmäfsig thut (etwa zu Schaustellungen), Hypnotiseur. Hypnotiker heifst die in Hypnose versetzte Person. *Braid* nannte den Zustand selbst Hypnotismus und erklärte ihn 1843 folgendermafsen: »Streng genommen bezeichnet Hypnotismus nicht einen Zustand, sondern eine Reihe von Zuständen, die in jeder erdenklichen Weise variieren zwischen blofser Träumerei und tiefem Koma,[1]) mit völliger Aufhebung des Selbstbewufstseins und der Willenskraft[2]) auf der einen Seite und einer fast unglaublichen Exaltation der Funktionen der einzelnen Sinnesorgane, der intellektuellen Fähigkeiten und der Willenskraft auf der anderen Seite. Die Erscheinungen sind teils geistiger Natur, teils physisch-willkürlich, unwillkürlich oder gemischt, je nach dem Stadium des Schlafes.«

Wenn die interessantesten Entdeckungen auf dem Gebiete des Hypnotismus auch erst in den letzten Jahrzehnten gemacht worden sind, so waren gewisse hypnotische Erscheinungen doch schon vor vielen Jahrhunderten, ja vielleicht Jahrtausenden nicht unbekannt. Nach *Brugsch-Pascha* sollen Gnostiker im ersten Jahrhundert nach Christo hypnotische Zustände für gottesdienstliche Handlungen herbeigeführt haben. *Preyer* nimmt auf Grund von Auskünften, die ihm *Harnack* erteilt hat, an, dafs auch die Bet-Übungen der Montanisten im zweiten Jahrhundert nach Christo mit Selbsthypnose zusammenhingen. Im elften Jahrhundert brachten die Hesychasten, Mönche auf dem Berge Athos, eine Art von Selbsthypnose dadurch zustande, dafs sie beide Augen andauernd auf den Nabel richteten. Sie wurden deshalb Omphalopsychiker genannt. *Paracelsus von Hohenheim*, ein bekannter Arzt um 1530, teilt mit, dafs die Mönche im Kloster Ossiach in Kärnthen Kranke geheilt hätten, indem sie dieselben glänzende

[1]) Sonst Schlafsucht; hier ist der tiefste schlafähnliche Zustand gemeint.

[2]) Tritt nur in dem tiefsten Stadium der Hypnose ein.

Krystallkugeln anstarren liefsen. Dadurch sei ein tiefer Schlaf erzeugt worden, aus dem die Kranken genesen erwachten. Im vorigen Jahrhundert machte ein Schwabe *Joseph Gafsner* durch ähnliche Kuren in Süddeutschland und der Schweiz viel Aufsehen. Die Ingolstädter Universität sandte eine Kommission hin, die die Heilungen bestätigte. Aus hinterlassenen Protokollen geht hervor, dafs es sich um Hypnose und Suggestionen handelte. *Chastenet de Puységur*, ein Anhänger *Mesmers*, des Begründers der Lehre vom tierischen Magnetismus, entdeckte 1784 einen Zustand, der als künstlicher Somnambulismus bezeichnet wurde. »Aufser einigen wohl falsch aufgefafsten Erscheinungen (Gedankenübertragung, Hellsehen etc.) fand sich als Hauptcharakteristikum ein Schlafzustand, in dem die Ideen und Handlungen des Magnetisierten durch den Magnetiseur geleitet werden konnten« (*Moll*).[1]) Als Entdecker der Katalepsie und der kataleptischen Erscheinungen wird *Pétetin*, ein Arzt in Lyon, angesehen. Mit dem tierischen Magnetismus ist viel Unfug getrieben worden. Was daran wahr ist, kann hier nicht untersucht werden. Der Hypnotismus ist von ihm streng zu unterscheiden. Der portugiesische Abbé *Faria* kam zur Zeit der Freiheitskriege aus Indien, wo die Fakire und andere den Hypnotismus seit lange kennen, nach Paris. Er stellte die Lehre auf, dafs zur Erklärung der fraglichen Erscheinungen die Annahme eines vom Experimentator ausgehenden Fluidums nicht nötig sei. Vielmehr liege die Ursache des Schlafens in der Person, an der er durch eine physiologische Wirkung auf das Gehirn herbeigeführt werde. Hierin ist das Grundprinzip des Hypnotismus zu sehen.

Trotz dieser vorhergegangenen Beobachtungen ist als der wahre Entdecker des Hypnotismus der englische Arzt *James Braid* zu betrachten. Mit ihm begann die wissen-

---

[1]) Der Hypnotismus. 3. Auflage. Berlin, Kornfeld, 1895. Dieses Buch, dem wir viele Angaben entnommen haben, behandelt die einschlägigen Fragen vielseitig und gründlich.

schaftliche Erforschung des Hypnotismus. *Braid* veröffentlichte vom Jahre 1841 ab über dieses Gebiet eine Reihe von Schriften, von denen die späteren den ersten gegenüber einen bedeutenden Fortschritt bezeichnen. Das Hauptwerk ist aber die 1843 erschienene Neurypnologie. 1841 war *Braid* in Manchester bei den Experimenten des Schweizer Magnetiseurs *H. Lafontaine* zugegen. Zunächst dachte er an Täuschung, erregte Einbildungskraft, Nachahmung u. s. w. Bald aber weckte es seine Aufmerksamkeit, dafs die Versuchspersonen ihre Augen nicht offen halten konnten. *Braid* suchte nun die Ursache aufzufinden und experimentierte selbst an seinem Freunde Walker, seiner Gattin und seinem Diener. Zuerst liefs er die Mündung einer Weinflasche unverwandt anstarren, die so hoch und so nahe gestellt worden war, dafs eine erhebliche Anstrengung der inneren geraden Augenmuskel und und Augenlidheber zum Anstarren notwendig war. Weiterhin liefs *Braid* die Verzierung einer Porzellanschale, ein andermal seine eigenen Augen anstarren. Jedesmal wurde ein schlafähnlicher Zustand erzeugt. Den einen Fall berichtet *Preyer*[1]) folgendermafsen: »Jetzt rief man den Hausdiener, welcher von Mesmerismus nichts wufste, und sagte ihm, seine angespannte Aufmerksamkeit sei erforderlich, um ein chemisches Experiment anzustellen, behufs Bereitung einer Arznei. Damit vertraut, konnte er keinen Argwohn haben. Er hatte nur unverrückt die Flaschenmündung zu fixieren. Nach 2 $^1/_2$ Minuten senkten sich seine Augenlider langsam und zwar vibrierend, das Kinn fiel auf die Brust, er seufzte einmal tief auf und war dann in festen Schlaf versunken, dabei geräuschvoll atmend. Alle Anwesenden fingen in diesem Augenblicke plötzlich an zu lachen; doch wurde er nicht dadurch geweckt. Nach etwa einer Minute des tiefen Schlafes wurde er aber absichtlich geweckt, wegen seiner Nachlässigkeit gescholten, da er nicht einmal 3 Minuten lang den ihm

---

[1]) Die Entdeckung des Hypnotismus. Berlin, Paetel, 1888. S. 7.

erteilten Vorschriften Folge leisten könne, und fortgeschickt. Bald darauf ward der junge Mann wieder gerufen. Er mufste sich setzen, und es wurde ihm wiederum eingeschärft, acht zu geben und nicht einzuschlafen. Er äufserte die Absicht; aber nach 2 1/2 Minuten schlossen sich die Augen, und dieselben Erscheinungen traten wieder auf.« Diese und andere merkwürdige Erscheinungen brachten *Braid* zu der Überzeugung, dafs eine Gleichgewichtsstörung der Centren im Gehirn und Rückenmark und der Herzthätigkeit und Atmung, desgleichen der Muskelthätigkeit vorliege, die durch andauerndes Starren und völlige Ruhe, insbesondere aber durch angespannte Aufmerksamkeit hervorgerufen werde. Zu Ende des Jahres 1841 sprach sich *Braid* auf das bestimmteste dahin aus, dafs nichts von dem Willen oder dem Streichen des Operateurs, dagegen alles vom physischen und psychischen Zustande der Person abhänge, mit der die Versuche vorgenommen werden. Als Ursache der Änderung der Hirnthätigkeiten glaubte *Braid* eine unvollkommene Arterialisation des Blutes annehmen zu sollen. Um sich gegen Täuschungen sicher zu stellen, wandte er jede nur mögliche Vorsicht und Kritik an. Bald fand er, dafs seine Methode bei einigen Krankheiten günstig wirken könne, erklärte sich aber selbst gegen die Behandlung der verschiedenartigsten Krankheiten mit Hypnotismus. In mancher Beziehung scheint *Braid* denselben aber doch überschätzt zu haben, was ja gemeinhin das Los der Entdecker ist. Es ist nicht zu verwundern, dafs *Braid* sehr viel angegriffen wurde.

In Frankreich wurde seine Entdeckung 1859 durch den Chirurgen Dr. *Azam* in Bordeaux bekannter. Dieser teilte die Ergebnisse seiner Versuche *Broca* in Paris mit, der die Angelegenheit in der Akadémie des sciences zur Sprache brachte. Der Pariser Arzt Dr. *Liébeault* veröffentlichte die Resultate seiner Studien 1866 in einem noch heute lesenswerten Buche: »Der künstliche Schlaf und ähnliche Zustände.« *Liébeault* ist der eigentliche Be-

gründer der wissenschaftlichen Suggestionsheilkunde geworden, wenn auch die Suggestion schon vor ihm zu Heilzwecken angewandt wurde. *Liébeault* verlegte seinen Wohnsitz nach Nancy und fand dort in Professor *Bernheim* einen bedeutenden Mitarbeiter. Dieser teilte 1886 in seinem Werke: »Die Suggestion und ihre Heilwirkung (ins Deutsche übersetzt von *Freud*)« Beispiele für die Heilerfolge durch Hypnotismus mit und behauptete, die Erscheinungen desselben seien ausschliefslich seelischer Natur. *Beaunis* in Nancy studierte besonders die physiologische, *Liégeois* die rechtliche Seite des Hypnotismus. So ist in Nancy eine Hypnotistenschule entstanden, die als Mittelpunkt der neueren Bewegung angesehen werden kann. Inzwischen war 1875 in Paris der Professor der Physiologie *Richet* für die Glaubwürdigkeit der somnambulen Erscheinungen eingetreten. Einige Jahre später veranstaltete der Universitätsprofessor *Charcot*, zugleich Nervenarzt an dem bedeutenden Pariser Hospital Salpêtrière, Vorlesungen über Hypnotismus, verbunden mit der Vorführung von Versuchen. Sie erregten bei dem Rufe *Charcots* nicht nur in Frankreich, sondern auch in anderen Ländern, namentlich in England und Deutschland, viel Aufsehen und veranlafsten hier zum Studium des Hypnotismus. *Charcot* berücksichtigte bei seinen Forschungen mehr die klinische Seite. Er wurde das Haupt der Pariser Hypnotistenschule, die mit der Nancyer in Streit geriet. Infolge des Ansehens, dessen *Charcot* im Auslande genofs, gewannen zunächst seine Ansichten an Boden. Doch hat sich in gar nicht langer Zeit ein Umschwung vollzogen. Da *Charcot* nur Kranke für seine Experimente benutzte und die Hypnose zumeist durch Schreckwirkungen hervorrief, waren die Ergebnisse seiner Forschungen nicht frei von Einseitigkeit und Fehlern. Jetzt ist die Schule von Nancy und damit die *Liébeault-Bernheim*sche Lehre von der Suggestion in unterrichteten Kreisen zumeist anerkannt. *Proust* hat sie auch vor der medizinischen Akademie in Paris vertreten.

In **Deutschland** fand man sich zu eingehender Beschäftigung mit dem Hypnotismus erst 1880 veranlafst, als der dänische Hypnotiseur *Hansen*, ein Mann ohne tiefere Bildung, durch seine Schaustellungen viel Aufsehen erregte. Man hat sich aber in Deutschland seit jeher wissenschaftlichen Entdeckungen gegenüber sehr skeptisch verhalten. So leugneten viele auch das Vorhandensein der hypnotischen Erscheinungen rundweg ab. Man darf sich darüber nicht wundern. Wie viele Vorurteile hat *Harvey* bekämpfen müssen, ehe der von ihm entdeckte Kreislauf des Blutes anerkannt wurde! Wie sind gerade von Ärzten anfangs die Wasserheilkunde, die Verwendung des Chinins, der Elektrizität und der Massage zu Heilzwecken bekämpft worden! Die Schutzpockenimpfung wird heute noch sehr scharf bekämpft. Wenn man meint, dafs eine Anzahl hypnotischer Erscheinungen bestehenden Gesetzen widerspreche oder zu widersprechen scheine, dann mufs darauf hingewiesen werden, dafs nicht die Naturgesetze das Primäre sind. Den Theorieen gehen stets die Thatsachen voraus. *Moll* erinnert mit Recht daran, wie lückenhaft die Kenntnis der Naturgesetze noch sei: dafs bisher von niemandem wirklich erklärt worden ist, in welcher Weise der einfachste Seelenvorgang zustande kommt, wie das befruchtete Ei, das ohne Seele ist, sich zu einem beseelten Wesen entwickelt; dafs wir keine Ahnung davon haben, was im Gehirn vorgeht, wenn der Wille durch die Nerven die Muskelfaser zucken läfst; ja dafs wir im Grunde genommen nicht einmal wissen, warum ein Apfel zur Erde fällt. Vieles erscheint nur deshalb natürlich, weil die tägliche Erfahrung darauf hinweist. Man denke nur an die Probleme des Schlafes und des Traumes, die heute noch bei weitem nicht genügend erklärt sind! Wenn Schlaf und Traum nicht alle Tage vorkämen, würde man sie wahrscheinlich auch für Schwindel erklären, wie seinerzeit die Hypnose. Die wahre Wissenschaft kann sich deshalb nicht von vornherein ablehnend verhalten, wenn neue Entdeckungen den

Anspruch auf Beachtung und Verwertung erheben. Vielmehr wird sie zunächst die Thatsachen auf ihre Richtigkeit untersuchen und dann gegebenenfalls sich den Erklärungshypothesen zuwenden, ablehnend, berichtigend und zustimmend. Ebenso mufs verlangt werden, dafs die für den Hypnotismus in Betracht kommenden Wissenschaften, die Physiologie, die Psychologie und weiterhin die Medizin, die Rechtswissenschaft, schliefslich auch die Pädagogik, sich an die Thatsachen halten, diese mit der gröfsten Vorsicht aufnehmen, sie immerhin der schärfsten Kritik unterwerfen, aber dann auch rückhaltlos die Folgerungen ziehen. In Deutschland haben den Hypnotismus besonders gründlich bearbeitet *Haidenhain*, Dr. *Schneider*, Professor Dr. *Preyer* in Berlin, Dr. *Dessoir* in Berlin, Dr. *Moll* in Berlin, Dr. Freiherr *von Schrenck-Notzing* in München, Dr. *von Scholz* in Bremen, Dr. *Sperling* in Berlin, Professor *Möbius* in Leipzig, Professor *Eulenburg* in Berlin, Dr. *Schmidkunz* in München, Direkt. Dr. *Brügelmann* in Paderborn und andere. Dr. *Oskar Vogt* ist jetzt Redakteur der Zeitschrift für Hypnotismus in Berlin.

In Frankreich wird seit einer Reihe von Jahren von *Bérillon* die *Revue de l'Hypnotisme* herausgegeben. Auch die *Annales de Psychiatrie* beschäftigen sich viel mit Hypnotismus. In Italien giebt *Olinto del Torto* eine Zeitschrift »*Magnetismo e Ipnotismo*« heraus. Professor *Morselli*, Dr. *Tamburini*, *Maggiorani* bearbeiten in Italien gleichfalls den Hypnotismus. In der Schweiz haben namentlich Dr. *Ringier* in Zürich und Professor Dr. *Forel* eingehende Studien gemacht. Von dem letzteren ist auch für Deutschland viel Anregung ausgegangen. Aus Österreich sind in erster Linie die Professoren *Krafft-Ebing*, Dr. *Obersteiner* und *Freud* zu erwähnen, aus Rufsland *Tokarski*, Professor Dr. *Danilewsky* in Charkow und Dr. *Stembo* in Wilna, aus Holland Dr. *van Eeden* und Dr. *van Renterghem* in Amsterdam, Dr. *de Jong* in Haag, aus Belgien *Delboeuf* in Lüttich, aus England *Charles Lloyd Tuckey* in London, aus Schweden Dr. *Wetterstrand*

in Stockholm. Auch in anderen europäischen Ländern und in Amerika hat man dem Hypnotismus viel Interesse zugewandt. Auf mehreren Kongressen ist über hypnotische Fragen eingehend verhandelt worden. Von den Gegnern seien *Mendel* in Berlin, *v. Ziemssen* und sein Assistent Dr. *Friedrich* in München, *Sollier* und *Benedikt* erwähnt. Die Litteratur über den Hypnotismus wächst ins Riesenhafte an. In Europa sind mehr als 2000 gröfsere und kleinere Werke erschienen. *Max Dessoir* hat eine gründliche Bibliographie des modernen Hypnotismus herausgegeben.

Wie erzeugt man die Hypnose? Es giebt eine ganze Reihe von Mitteln, mit denen sie hervorgerufen werden kann. Dieselben gliedern sich in zwei Gruppen: die psychischen und die somatischen Mittel. Die ersteren wirken dadurch, dafs sie dem Vorstellungsinhalt der Person, an der die Versuche gemacht werden, eine besondere Richtung geben, durch Konzentration der Aufmerksamkeit auf irgend einen Punkt, oder durch Erweckung des Bildes der Hypnose in der Person. Die zweite Weise ist von *Liébeault* und *Bernheim* eingeführt und von der Nancyer Schule deshalb empfohlen worden, weil dabei unangenehme Nebenerscheinungen nicht zu befürchten seien. Das Bild der Hypnose wird am natürlichsten durch Worte erzeugt. Dr. *Liébeault* hypnotisiert, indem er die Hand auf die Stirn der Versuchsperson legt, langsam ihre Augen zudrückt und dann folgende Suggestionen anwendet: 1. Denken Sie an nichts als an das Einschlafen! 2. Eine allgemeine Müdigkeit überkommt den Körper. 3. Die Arme und Beine werden gefühllos. 4. Sie können die Augen nicht mehr öffnen. 5. Sie schlafen ein. Dabei wird die Stimme des Hypnotisten je länger desto leiser und ruhiger.

Moll giebt a. a. O. S. 25 folgendes Beispiel für das Nancyer Verfahren: »Es ist ein 41jähriger Herr bei mir. Er nimmt auf einem Stuhl Platz. Ich sage dem Herrn, er solle etwas zu schlafen versuchen. »Denken Sie nur

daran, dafs Sie einschlafen sollen!« Nach einigen Sekunden fahre ich fort: »Jetzt fangen Ihre Augenlider an zuzufallen; die Augen werden immer müder; die Lider zucken immer mehr; das Zwinkern derselben nimmt zu. Sie spüren, wie im ganzen Körper eine Ermüdung eintritt, wie Ihre Arme einschlafen, die Beine matter werden und im ganzen Körper ein Gefühl der Schwere und des Schlafbedürfnisses entsteht. Es fallen Ihnen die Augen zu; der Kopf wird immer dumpfer. Ihre Gedanken verwirren sich. Jetzt können Sie nicht mehr widerstehen; die Augenlider schliefsen sich jetzt. Schlafen Sie!« Nachdem sich die Augenlider geschlossen haben, frage ich den Herrn, ob er sie öffnen könne. Er versucht dies; doch sind sie ihm zu schwer. Ich hebe den linken Arm hoch. Er bleibt in der Luft stehen und kann trotz aller Bemühungen nicht heruntergebracht werden. Ich frage den Herrn, ob er schlafe. (Ja!) Fest? (Ja!)« etc.

Das Bild der Hypnose kann auch durch die Erinnerung an vorhergegangene Hypnotisierungen erzeugt werden. Das Hypnotisieren durch Suggestionen ist zwar das am wenigsten bedenkliche Verfahren; aber es gelingt, namentlich bei Ersthypnotisierungen, weniger sicher und leicht als die somatischen Mittel. Diese wurden in der ersten Zeit beinahe ausschliefslich und werden auch wohl jetzt noch zumeist angewandt, entweder allein, oder in Verbindung mit der psychischen Methode. Allerdings mufs bemerkt werden, dafs *Bernheim, Julliot, Forel* und andere die seelische Beeinflussung für wesentlich halten und behaupten, die somatischen Mittel hätten nur dann Erfolg, wenn sie das Bild der Hypnose hervorrufen. Es ist eine viel behandelte Streitfrage, ob jemand ohne jegliche Ahnung von der Hypnose hypnotisiert werden könne, und insbesondere, ob durch blofse Sinnesreize Hypnose hervorgerufen werden könne, ohne dafs das Bild derselben vorher erzeugt worden wäre. Dazu sagt *Moll,* er kenne keinen sicher verbürgten Fall, wo ein Sinnesreiz die Hypnose herbeigeführt hätte, lediglich durch eine physio-

logische Wirkung. Die meisten Personen, mit denen solche Experimente vorgenommen werden, wüfsten, dafs es sich um einen Hypnotisierungsversuch handle, da sie bereits früher hypnotisiert wurden. Der Sinnesreiz erwecke bewufst oder unbewufst das Erinnerungsbild der Hypnose. Andere wieder haben wenigstens solche Versuche gesehen oder davon gehört. Wenn dies alles nicht zuträfe, bliebe immer noch der von *Bernheim* und *Forel* erhobene Einwand zu berücksichtigen, dafs der Sinnesreiz ein Müdigkeitsgefühl hervorruft und dadurch die Idee der Hypnose mittelbar erzeugt.

Die Frage, ob eine Hypnose ohne oder gegen den Wunsch der Versuchsperson möglich sei, beantwortet *Moll* a. a. O. S. 42 folgendermafsen: »Es ist hierbei zu unterscheiden, ob die Person die gestellten Bedingungen erfüllt oder nicht. Ist dies der Fall, konzentriert sie z. B. genügend ihre Aufmerksamkeit, so kann eine Hypnose selbst bei dem ersten Versuche auch gegen den Willen der Versuchsperson erzeugt werden. Indessen ist zu berücksichtigen, dafs jemand, der sich nicht hypnotisieren lassen will, schwer in den nötigen psychischen Zustand versetzt wird; er wird zwar den Gegenstand fixieren, aber seine Aufmerksamkeit absichtlich zerstreuen. Indessen glaube ich, dafs einzelne, die es gewöhnt sind, sich unterzuordnen, auch ohne die nötige angespannte Aufmerksamkeit schon beim ersten Versuche gegen ihren Wunsch in Hypnose gebracht werden können, wenn man ihnen deren Eintritt versichert; doch sind dies seltene Fälle. Dafs, wenn sie öfter hypnotisiert wurden, bei vielen gegen ihren Wunsch und ohne dafs sie sonstige Bedingungen absichtlich erfüllen, Hypnose zu erzielen ist, kann nicht bezweifelt werden.«

Der somatischen Mittel giebt es eine ganze Anzahl. Am häufigsten ist die Einwirkung auf das Auge. *Hansen* liefs, ähnlich wie *Braid*, Glasfacetten fest und ununterbrochen anstarren. Übrigens ist es unwesentlich, ob der Gegenstand glänzt oder nicht. Eine Ermüdung der Augen

soll schnell zum Ziele führen. *Luys*, ein Schüler *Charcots*, wollte zu diesem Zwecke den schnell sich drehenden Lerchenspiegel (*Miroir rotatif*) angewendet wissen. Durch den intensiven Reiz auf die Netzhaut soll die Hypnose schneller eintreten. *Lasègue* fand, dafs durch Schliefsen der Augen und durch plötzliche Ausübung eines mäfsigen Druckes auf die Augäpfel oft Hypnose erzeugt werden könne. Ich habe auch hypnotisiert, indem ich die Hand vor den Augen der Versuchsperson andauernd hin und her bewegte, ferner durch gegenseitiges andauerndes Starren in die Augen. Bei dem letzten Verfahren mufs der Hypnotist allerdings vorsichtig sein, da es nicht ausgeschlossen ist, dafs er selbst in Hypnose versetzt wird. — Eine hypnotisierende Einwirkung auf das Gehör bringt z. B. das Ticken einer Taschenuhr hervor, die an das Ohr gehalten wird. *Bastian* erwähnt, dafs manche Völkerschaften durch einförmige Rhythmik im Gesange einen ähnlichen Zustand erzeugen. Das Einsingen des Kindes in den Schlaf durch den monotonen Gesang der Mutter ist etwas Ähnliches. Gefährlich erscheint uns *Charcots* Methode. Er rief Hypnose durch lähmende oder durch Schreckwirkungen hervor, durch den lauten Schlag eines Tam-Tams, das plötzliche Aufleuchten des *Drummond*schen Lichtes. Mittelst sanften Streichelns der Haut, z. B. der Stirnhaut, also durch Gefühlsreize, wird gleichfalls Hypnose hervorgerufen. Professor *Pitres* in Bordeaux behauptet, gewisse Körperteile (wie Scheitel, Nasenwurzel) seien für Hautreizungen hervorragend empfänglich. Diese Zones hypnogenes sollen bald ein-, bald doppelseitig vorhanden sein. Ein andauernder sanfter Reiz auf diese Stellen führe schneller zum Ziele als bei anderen. *Richets* Methode besteht in der Anwendung der sog. mesmerischen Striche (Passees), die *Mesmer* übrigens nicht anwandte. Der Hypnotist stellt sich vor die Versuchsperson und bewegt seine erwärmten Handflächen stets parallel mit dem Körper der Person in einem Abstande von etwa 3 cm von oben nach unten, etwa vom Scheitel bis zur

Magengrube. *Richet* meint, in zehn bis fünfzehn Minuten schlafe dann der gröfste Teil der Versuchsobjekte. Eine endgiltige Erklärung der Wirkung dieser Striche ist bisher nicht gelungen. *Heidenhain* und *Berger* nahmen an, das wirkende Moment seien die Temperaturreize; andere behaupten, es sei die leichte Luftbewegung. Noch andere denken an eine elektrische Wirkung, an seelischen Einflufs etc. Das Richtige dürfte sein, mehrere Ursachen anzunehmen. Jedenfalls ist es nicht nötig, an eine besondere Kraft, das magnetische Fluidum der Mesmeristen, zu denken. Die Reihe der Hypnotisierungsmethoden ist mit den aufgezählten noch keineswegs erschöpft. Es mufs bemerkt werden, dafs ihre Trennung in somatische und seelische nur eine theoretische sein kann. In der Praxis wiegt lediglich bald das somatische, bald das psychische Moment vor. Schon die *Braid*sche Methode ist eine vereinigte. Es ist wichtig, bei der Wahl der Hypnotisierungsmittel zu individualisieren. Bei manchen bleibt das eine andauernd erfolglos, während das andere sofort wirkt. Bei einem Menschen wirkt eine Methode gleich zum erstenmale, bei dem anderen erst nach oft wiederholten Versuchen.

Das Erwecken aus der Hypnose kann gleichfalls auf verschiedene Weise geschehen. Oft genügt schon der Befehl: »Erwache!« Es ist zu empfehlen, das Erwecken nicht plötzlich vorzunehmen, sondern es zunächst vorzubereiten, z. B. mit den Worten: »Ich werde Sie jetzt erwecken.« Darauf kann man sagen: »Ich werde nun bis vier zählen. Bei vier werden Sie wach sein!« Auch kann man dem Hypnotiker suggerieren, nach einer bestimmten Zeit, z. B. nach fünf Minuten, zu erwachen. Ich habe die Hypnose ferner aufgehoben, indem ich sagte: »Jetzt werde ich Ihnen meine Hand reichen. Dann werden Sie erwachen.« Durch Sinnenreiz kann man gleichfalls dehypnotisieren. Am sichersten geschieht es durch Anblasen. Dieses wohl ganz unschädliche Mittel wende ich an, wenn der einfache Befehl zu erwachen nicht gleich

Erfolg hat. Die stärkeren Mittel, wie Bespritzen mit Wasser, starkes Schütteln, Reizung mit dem faradischen Strome und ähnliche, sollten vermieden werden, da sie ein Unwohlsein nach dem Erwachen zur Folge haben könnten. Es ist sehr vorteilhaft, dem Hypnotiker vor dem Dehypnotisieren zu suggerieren, dafs er sich nach dem Erwachen vollständig wohl befinden werde, frei von Schmerzen und jedem Unbehagen. Zuweilen tritt nach tiefen und langen Hypnosen nicht gleich ein völliger Wachzustand, sondern zunächst ein Übergangsstadium ein, das aber bald verschwindet. Es kann mit der Schlaftrunkenheit nach dem Erwecken aus dem natürlichen Schlafe verglichen werden. Ausgeschlossen ist nicht, dafs der Hypnotisierte aus einer leichten Hypnose von selbst erwacht. Immerhin kommt es selten vor. Gewöhnlich verharrt er so lange darin, bis er erweckt wird, sogar mehrere Stunden lang.

Wer ist hypnotisierbar? *Forel* und *Wetterstrand* haben diese Frage dahin beantwortet, dafs jeder geistig gesunde Mensch hypnotisiert werden könne, wenn man das für ihn geeignetste Mittel anwende und Wiederholungen nicht scheue. Nach *Eulenburg* und anderen soll es ein krankhaftes Symptom sein, wenn jemand nicht in Hypnose versetzt werden kann. Die Annahme, hysterische oder nervöse Personen seien besonders empfänglich, hat nach *Moll* ihren Ursprung darin, dafs die meisten Ärzte nur an ihnen Versuche gemacht haben. Im Gegenteil seien hysterische Personen nicht besonders geeignet zu hypnotischen Versuchen. Allgemein bestätigt wird, dafs Geisteskranke, besonders auch Idioten, sehr schwer zu hypnotisieren sind. Das Geschlecht spielt keine Rolle für die Hypnotisierbarkeit, wenig auch die Nationalität. Dagegen bemerkt *Gefsmann*, dafs die klimatischen Verhältnisse einen beachtenswerten Einflufs ausüben. Die Südländer, überhaupt alle Personen, die längere Zeit hindurch dem erschlaffenden tropischen Klima ausgesetzt waren, seien viel schneller zu hypnotisieren als

die in den gemäfsigten oder kalten Zonen lebenden. Auch sollen bei den ersteren gleich tiefere Stadien der Hypnose eintreten. Zu beachten ist ferner das Lebensalter. Etwa bis zu drei Jahren alte Kinder, deren Gedanken sehr schwer zu konzentrieren sind, sollen so gut wie gar nicht, vier- bis achtjährige immerhin schwer zu hypnotisieren sein. Sonst wird das jugendliche Alter, namentlich bis zu achtzehn Jahren, als sehr leicht empfänglich angesehen. Beim hohen Alter ist es selten möglich, die Hypnose herbeizuführen. Ein wichtiger Faktor ist auch die Beschäftigung, der Beruf der Versuchsperson. *Gefsmann*[1]) sagt dazu S. 59: »In der Regel erweisen sich Individuen, welche viele körperliche Strapazen auszuhalten haben, bedeutend geeigneter für die Hypnose als solche, die an vorwiegend geistige Thätigkeit gewöhnt sind. Der Unterschied dürfte hierbei in dem Umstande zu suchen sein, dafs erstere leichter einem einzelnen Gedanken sich hinzugeben im stande sind, während bei den letzteren ein absolutes Hangen an einem und demselben Gedanken infolge der raschen Ideenflucht nicht leicht möglich ist. *Beaunis* hat für erstere eine treffliche Bezeichnung gefunden; er nennt sie »*hommes, chez lequels la pensée se cristallise facilement*«, Personen, deren Gedanken leicht fest werden, krystallisieren. Aus diesem eben erwähnten Grunde sind kerngesunde, robuste Arbeiter, Soldaten, Tagelöhner u. s. w. häufig bei weitem leichter zu hypnotisieren als schwächlich und kränklich aussehende Gelehrte und Stubenhocker und besonders als nervöse Individuen.« Blutarme, bleichsüchtige, nachtwandelnde und mondsüchtige Menschen sind leicht zu hypnotisieren. Gemütsaufregungen jeder Art, Zorn, Kummer, Freude u. s. w., Übermüdung des Körpers oder Geistes, zu leerer oder zu voller Magen, übermäfsiger Genufs von Gewürzen, blähenden Speisen, Kaffee, Thee, Spirituosen verhindern oder verzögern wenigstens nach *Gefsmann* den Eintritt der

[1]) »Magnetismus und Hypnotismus«. Wien, Hartleben.

Hypnose. Die Temperatur des Versuchsraumes ist am besten gemäfsigt (zwischen 13 und 16 ⁰ R.). Die stillen Abendstunden sind besonders geeignet; denn störende Geräusche können, namentlich bei erstmaligen Versuchen, die Aufmerksamkeit ablenken und das Zustandekommen der Hypnose verhindern. Von seiten des Hypnotisten und auch der Versuchsperson ist oft viel Geduld und Ausdauer erforderlich.

Was die Zahl der in Hypnose zu versetzenden Personen anbelangt, so gehen die Ansichten darüber bedeutend auseinander. Am beachtenswertesten sind wohl die Angaben des Gelehrten *v. Schrenck-Notzing* auf Grund von Erhebungen in Deutschland, Frankreich, England, Schweden, Algier, Canada und der Schweiz. Von 8705 Versuchspersonen gelangten in den ersten Grad der Hypnose 2557, in den zweiten Grad 4316, in den dritten Grad 1313 Personen. Ganz unempfänglich blieben nur 519.

Die Grade der Hypnose werden von verschiedenen Forschern gleichfalls verschieden angegeben, je nach den persönlichen Erfahrungen und dem Einteilungsgrunde. *Charcot* unterschied einen kleinen Hypnotismus *(petit hypnotisme)* und einen grofsen Hypnotismus *(grand hypnotisme)*. Der letztere gliedert sich in drei Verlaufsabschnitte: 1. den kataleptischen, 2. den lethargischen, 3. den somnambulen.

Im kataleptischen Zustande hat die hypnotisierte Person die Augen noch auf. Die Glieder verharren in jeder Lage, die man ihnen erteilt. Die Reflexbewegungen sind entweder ganz aufgehoben oder wenigstens vermindert. Die Atmung ist bedeutend langsamer. Muskelzusammenziehungen kann man weder durch Muskel- oder Nervenreize, noch durch Hautreize erzielen. Für Suggestionen ist dieser Zustand sehr geeignet.

Der lethargische wird dadurch gekennzeichnet, dafs die Augen geschlossen, die Reflexe erhöht sind und die Atmung beschleunigt ist. Durch direkten Muskel- und Nervenreiz, nicht aber durch Hautreiz entsteht Zusammen-

ziehung. Die Empfänglichkeit für Suggestionen ist sehr vermindert oder gar nicht vorhanden. Wenn man dem Hypnotiker die geschlossenen Augen öffnet, so kann man ihn aus dem lethargischen in den kataleptischen Zustand überführen.

Im somnambulen sind die Augen gleichfalls geschlossen, die Muskeln dagegen minder schlaff. Die Glieder leisten gegen Veränderungen ihrer Lage einen nicht unbedeutenden Widerstand, behalten dann aber die ihnen gegebene Haltung bei. Hautreiz, z. B. Streichen der Haut, bewirkt eine Zusammenziehung der darunter liegenden Muskeln. Durchaus unmöglich ist es in diesem Zustande, Suggestionen während der Hypnose durchzuführen. Wenn man den Scheitel drückt oder reibt, so kann man den somnambulen Zustand in den lethargischen verwandeln.

Die *Charcot*sche Einteilung war kurze Zeit hindurch weit verbreitet. Jetzt hat sie aber wenig Anhänger. *Charcot* und seine Schule haben bekanntlich die hypnotischen Erscheinungen an Hysterischen studiert. Bei diesen zeigen sich aber die niederen Verlaufsabschnitte der Hypnose nicht. Auch ist es in der Praxis kaum möglich, drei Stufen so scharf von einander zu unterscheiden, wie es *Charcot* gethan hat. Ferner gelingt es nur selten, die späteren Stufen durch die angegebenen Mittel in die vorhergehenden hinüberzuleiten.

Der heutigen Kenntnis der hypnotischen Erscheinungen entsprechen besser die Einteilungen der Nancyer Schule und der deutschen Schule. Die erstere benutzt als leitenden Gesichtspunkt das Vorhandensein oder den Verlust des Bewufstseins, der Erinnerung. *Liébeault*, der Begründer der Schule von Nancy, nimmt sechs Grade an:

1. Grad: Somnolenz (Schlafsucht). Die Versuchsperson hat die Empfindung der Schwere im Körper, namentlich in den Augenlidern. Oft ist es unmöglich, dieselbe zu öffnen. Es zeigt sich ein Gefühl der Müdigkeit. Das Bewufstsein ist völlig erhalten.

2. Grad: Hypotaxie (Berückung), verbunden mit

Katalepsie. Die Glieder hängen schlaff herunter. Das erhobene Glied, z. B. der Arm, bleibt mehrere Sekunden in der gegebenen Haltung und fällt dann schwankend herab. Die Finger behalten die ihnen erteilte Stellung nicht bei. Die Augenlider sind geschlossen. Die Verbindung mit der Aufsenwelt — Bewufstsein, Erinnerung — ist noch völlig erhalten.

3. Grad: Automatismus. Der Hypnotisierte vollzieht unausgesetzt Drehbewegungen, wenn der Hypnotist versichert, dieselben könnten nicht aufhören. Durch Suggestion kommen Muskelzusammenziehungen zustande. Die Nerventhätigkeit ist herabgesetzt. Das Bewufstsein ist noch vollkommen vorhanden.

4. Grad: Sehr tiefer Schlaf. Der Hypnotisierte ist von der Aufsenwelt vollständig abgeschlossen. Nur für Suggestionen des Hypnotisten ist er empfänglich. Sonst treffen die Zustände des dritten Grades zu. Das Bewufstsein ist unverändert.

5. Grad: Leichter Somnambulismus. Die Nerventhätigkeit ist vermindert oder völlig aufgehoben. Durch Suggestionen sind oft Hallucinationen herbeizuführen. Das Bewufstsein ist getrübt, die Erinnerung unvollkommen.

6. Grad: Tiefer Somnambulismus. Die Merkmale des vorigen Grades treten bedeutend verstärkt auf. Das Bewufstsein und die Erinnerung sind völlig erloschen.

Bernheim unterscheidet in drei Hauptstufen neun Grade. Bei den ersten sechs Graden ist das Bewufstsein erhalten, und nach dem Erwachen hat man völlige Erinnerung. Bei den drei letzten Graden ist das Gegenteil der Fall.

I. Somnolenz.

1. Suggerierbarkeit teilweise vorhanden.
2. Ruhe oder Betäubung mit Augenschlufs.

II. Hypotaxie.

3. Katalepsie durch Suggestion ohne automatische Bewegungen.

4. Katalepsie durch Suggestion mit automatischen Bewegungen.
5. Muskelzusammenziehungen durch Suggestion.
6. Automatischer Gehorsam.

III. Somnambulismus.

7. Erinnerungslosigkeit. Keine Halluzinationen.
8. Empfänglichkeit für Hallucinationen in der Hypnose.
9. Empfänglichkeit für hypnotische und posthypnotische Hallucinationen.

Die deutsche Hypnotistenschule nimmt nach *Max Dessoir* nur zwei Gruppen an, die sich durch die Ausdehnung der Funktionsstörungen von einander unterscheiden. In der ersteren Gruppe sind nur Veränderungen der willkürlichen Bewegungen wahrzunehmen, in der zweiten Gruppe auch Abweichungen in der Thätigkeit der Sinnesorgane. In jeder dieser beiden Gruppen giebt es wieder Abstufungen, auf die hier nicht eingegangen werden soll.

Im nachfolgenden betrachten wir die hypnotischen Erscheinungen näher. Sie sind teils psychischer, teils somatischer Natur, wenn auch an eine strenge Scheidung nicht gedacht werden kann. Die meisten dieser Erscheinungen sind Folgen von Suggestionen. Welche Bewandtnis hat es mit denselben? Bekanntlich haben die Vorstellungen des Menschen bestimmte Wirkungen, die sich in inneren oder äufseren Vorgängen offenbaren. Eine Vorstellung kann andere Vorstellungen, Gefühle, Begierden zur Folge haben. Nun kommt es vor, dafs man bei einem Menschen eine Wirkung dadurch erzielt, dafs man deren Eintritt bestimmt versichert. Wenn man einer Person ein- oder mehreremal versichert: »Sie gähnen ja!« so erreicht man in vielen Fällen wirklich dadurch Gähnen. *Bonniot* führt folgendes Beispiel an: Man sagt einer Person, die sich in Verlegenheit befindet: »Aber Sie werden ja jetzt ganz rot im Gesicht!« Bekanntlich erröten viele wirklich dadurch, dafs man in ihnen die Überzeugung

vom Rotwerden hervorruft. »Einen solchen Vorgang nun, bei dem man die Wirkung dadurch erzielt, dafs man die Vorstellung von deren Eintritt in der Person erweckt, nennt man eine Suggestion« *(Moll)*. Es giebt Suggestionen im wachen Zustande wie in der Hypnose. In der letzteren hat jede bestimmte Vorstellung, jede erwartete physiologische oder psychologische Wirkung im Körper die Neigung einzutreten. Im Wachen ist es oft anders. Da wird nicht jeder eingeredeten Idee blindlings Glauben geschenkt — dafs sich die Menschen auch dabei sehr verschieden verhalten, ist bekannt —; vielmehr weist das Urteil zuweilen das eine als unmöglich zurück und bezeichnet das andere als unwahrscheinlich. Es tritt eine Berichtigung durch das logische Denken ein. Vermehrte Suggestibilität und ihr beliebig schnelles Aufhören sind das eigentlich Kennzeichnende der Hypnose. Nach *Forel* gehören zur Suggestion: Zutrauen und Unbefangenheit der Versuchsobjekte, Übung und Sicherheit von seiten des Hypnotisten. Tritt dazu Kenntnis der Individualität, richtige Fassung der Aufgaben und die nötige Ausdauer, dann ist die Ausführung der meisten Suggestionen sehr wahrscheinlich. Die Eingebung kann ohne Worte oder durch Worte bewirkt werden. Die erstere wird von den französischen Hypnotisten *»suggestion par attitude«* genannt. Sie ist wohl von *Braid* entdeckt worden. Wenn man einen Hypnotiker niederknieen läfst und ihm die Hände wie zum Gebete faltet, so tritt dementsprechend ein andächtiger Gesichtsausdruck ein. Verwandelt man gleich darauf die Haltung, indem man den Arm der Person ausstreckt und ihre Faust ballt, so nimmt das Gesicht alsbald einen zornigen Ausdruck an. *Charcot* brachte die Hand einer Hypnotischen an den Mund, als ob sie jemandem einen Handkufs zuwerfen wollte, und es entstand ein Lächeln. Nach *Gefsmann* kann man durch *»suggestion par attitude«* auch höchst komische Wirkungen erzielen, z. B. die eine Hälfte des Hypnotischen lachen, die andere weinen lassen.

Häufiger sind die Suggestionen durch Worte. Einer der einfachsten Fälle ist das Erwachen des Hypnotikers auf den Befehl hin. Einen analogen Fall haben wir beim natürlichen Schlaf. Viele Menschen erwachen zu einer genau bestimmten Zeit, wenn sie es sich am Abend vorher fest vorgenommen haben.

Die von mir selbst angestellten und nachfolgend beschriebenen Versuche sollen die Suggestionsthatsachen nach verschiedenen Richtungen klarlegen. Ich suggeriere dem Hypnotisierten (einem vierzehnjährigen Knaben), er sei Robinson, und ich frage ihn: »Wie heifst du?« Die Antwort lautet: »Robinson.« Ich sage: »Sieh, da sitzt Freitag neben dir! Siehst du ihn?« Antwort: »Ja.« Ich: »Sage ihm doch: guten Tag!« Der Hypnotiker reicht dem vermeintlich neben ihm sitzenden Freitag die Hand hin und sagt treuherzig: »Guten Tag!« In Wirklichkeit befindet sich niemand dort.

Ich suggeriere dem Hypnotisierten: »Du bist Buddhist und heifst Kalimawutschi. Ich bin der Rabbiner von Paris. Buddha ist mein Onkel« (also etwas Widersinniges). Darauf frage ich: »Wie heifst du?« Der Hypnotiker erwidert: »Kalimawutschi.« Ich frage weiter: »Wer bin ich?« und erhalte die Antwort: »Der Rabbiner von Paris.« Ich: »Wer ist mein Onkel?« Antwort: »Buddha.« Ich: »Aber wie kann der Rabbiner als Jude der Neffe Buddhas sein?« Er: »Na, er hat sich doch wohl bekehrt.« Ich frage: »Wo bist du geboren?« Der Hypnotiker antwortet: »In Bombay.« Meine weitere Frage lautet: »Wo bist du in die Schule gegangen?« Antwort: »Nun, in Bombay.« Ich: »Was für eine Schule war denn das?« Antwort: »Eine Hochschule. Da lernen die vornehmen Indier alles, was ihnen nötig ist.« Ich stelle die weitere Frage: »Bist du Buddhist oder Christ?« Die Entgegnung lautet: »Buddhist.« Der Hypnotiker setzt sich mit untergeschlagenen Beinen hin und giebt an, er rauche eine Pfeife (in Wirklichkeit ist es nicht der Fall). Gern thue er es nicht, nur weil es so Sitte sei. Er sieht sich viel um. Ich

gebe ihm den Auftrag, seine Wohnung zu beschreiben. Er thut es folgendermaſsen: »Es ist eine Hütte aus Bambusrohr. Gedeckt ist sie mit Rohr. Dies (die Decke des Sofas, auf dem er sitzt) ist eine Matte. Hier steht ein Tischchen; das sieht ganz schön aus. Es ist ein Garten darauf gemalt. Oben an der Hütte sind zwei Klappen.« Ich zeige auf eine Dame und sage: »Da steht deine Tante Haliapana. Du muſst sie begrüſsen!« Er will sie küssen. Dann zeige ich auf eine andere Dame und sage: »Das ist deine Mutter. Die muſst du aber so begrüſsen, wie es bei euch in Indien Sitte ist.« Er macht drei groſse Verbeugungen und sagt: »Oheio.« Ich: »Hier, auf der anderen Seite steht dein Onkel« (in Wirklichkeit ist niemand da). »Wie sieht er denn aus?« Antwort: »Na, schön gerade nicht. Den Bart hat er sich hier auf beiden Seiten ausgerissen.« Ich: »Warum denn?« Der Hypnotisierte: »Ach, das ist bei uns so Mode.« Ich: »Aber du hast doch keinen Bart.« Er zeigt seinen angeblich vorhandenen Bart und sagt: »Hier hab' ich ihn doch!« Darauf sieht sich der Hypnotiker sehr angelegentlich ein im Zimmer hängendes Wandschränkchen an. Ich frage: »Was ist das?« Er: »Das ist eine Betmaschine. Davon halte ich aber nichts.« Ich: »Wie ist sie denn beschaffen?« Er: »Darin ist ein Rad. Auf einen schmalen und langen Streifen Papier kritzeln die Leute Gebete auf und wickeln das herum. Hernach wickeln sie es wieder ab, auch bei der Arbeit. Das soll gebetet sein.« Ich gebe dem Hypnotisierten einen unbeschriebenen, aber briefförmig gefalteten Bogen Papier und sage: »Hier ist ein Brief für dich.« Er nimmt den Bogen und öffnet ihn. Ich frage: »Von wem ist er?« Antwort: »Von meiner Tante Haliapana.« Ich: »Was schreibt sie?« Er: »Sie ärgert sich, daſs ich ihr nicht zu Neujahr gratuliert habe.« Als ich verlange, er solle zeigen, wo die Schrift sei, kann er nichts finden. Ich zeige jedoch auf eine Stelle des völlig unbeschriebenen Blattes und sage: »Hier steht es ja. Wie ist es geschrieben, von rechts nach links oder von oben nach

unten?« Der Hypnotisierte antwortet: »Von oben nach unten.« Ich schreibe auf dieselbe Seite: »Das höchste Glück«, darunter eine Reihe von Strichen, die wie Buchstaben einer fremden Schriftart aussehen, und frage: »Wie heifst das?« Die drei Wörter kann er mit vieler Mühe lesen, die anderen Zeichen jedoch nicht deuten. Ich verlange weiter: »Schreibe deinen Namen!« Er malt verschiedene Zeichen hin. Ich wende ein: »So schreibt ein fünfjähriges Kind. Du bist doch aber kein Kind mehr.« Der Hypnotiker erwidert abweisend: »Na, das ist doch Indisch!« Ich: »Ja, aber so schreibt kein Erwachsener, sondern nur ein Kind.« Nun schreibt er dieselben Zeichen noch einmal, aber jetzt, wie mit ausgeschriebener Handschrift. Ich lenke das Gespräch auf ein anderes Gebiet: »Warst du schon einmal in Europa?« Antwort: »Nein.« Ich frage: »Wie heifst die Hauptstadt von Deutschland?« Der Hypnotisierte kann es nicht angeben. Ich: »Das mufst du doch im geographischen Unterrichte gelernt haben.« Da antwortet er: »Paris.« Ich frage weiter: »Wie heifst der deutsche Kaiser?« Der Hypnotiker weifs es nicht anzugeben. Ich frage ihn nach seinem Geburtstage und erhalte die Antwort, er sei im Januar, was in Wirklichkeit nicht der Fall ist. Ich: »Aber habt ihr denn in Indien auch einen Januar? Das ist doch europäische Zeitrechnung.« Antwort: »Nein; bei uns wird das Jahr in neun Teile eingeteilt.« Ich: »Wie alt bist du?« Er: »Achtzig Jahre.« Ich: »Wie alt wirst du wohl werden?« Antwort: »Vielleicht zweihundert Jahre.« Der Hypnotiker steht auf mein Verlangen mehrmals auf, setzt sich aber stets mit untergekreuzten Beinen. Dabei sind ihm die Stiefel hinderlich, und ich sage: »Ziehe sie doch aus!« Er thut es und meint: »Die sind überhaupt schon schlecht. Ich mufs mir doch bald ein Paar neue machen lassen. Es sind Sandalen.« Ich zeige ihm ein reines Stück Papier und sage: »Das ist deine Photographie. Ist sie gut getroffen?« Antwort: »Na, zum besten nicht.« Ich: »Wieviel Bilder hast du?« Er:

»Sechs.« Ich darauf: »Nein, schön sieht das Bild wirklich nicht aus. Du siehst ja aus wie ein Frosch. Du bist auch ein Frosch. Was bist du?« Antwort: »Ein Frosch.« Ich: »Na, was thun die Frösche?« Er hüpft auf den Armen und Beinen in der Stube umher, bis ich Einhalt gebiete. Ich frage: »Wo wohnst du?« Der Hypnotiker antwortet: »In einem Tümpel in der Nähe des Himalaja.« Ich: »Hat dir noch niemand etwas gethan?« Er: »Ja, ein Storch wollte mich fressen.« Ich: »Du bist ja gar kein Frosch. Du bist eine Biene. Wo bist du?« Er: »Zwischen Blumen.« Er nippt an den Figuren auf der Sofadecke, als wollte er Honig herausschlürfen. Ich: »Wer bin ich?« Der Hypnotiker giebt keine Antwort. Ich: »Ich bin der Bienenzüchter Christoph. Wer bin ich?« Antwort: »Der Bienenzüchter Christoph.« Ich frage weiter: »Was thut der für euch?« Er: »Wenn wir im Winter keinen Honig haben, dann giebt er uns Zucker.« Ich gebe ihm ein Stück Apfel und sage: »Hier ist eine Blume.« Er thut, als sauge er Honig heraus, und sagt: »Am Munde, da haben wir so 'was Langes; ich hab's nur zu Hause gelassen.« Ich: »Jetzt bist du wieder der Kalimawutschi.« Nun gebe ich ihm ein kleines Stück Apfel und sage: »Hier ist eine Gurke. Ifs!« Er wendet ein: »Aber roh efs' ich die nicht!« Ich rede ihm zu: »Ifs nur!« Er kaut mit verzogenem Munde. Ich gebe ihm ein anderes Stück Apfel und sage: »Hier ist ein Stück Holz. Ifs!« Er kaut mit noch mehr verzogenem Munde. Ich frage: »Was für Holz ist das?« Antwort: »Eichenholz; es ist so zähe.« Ich erkundige mich: »Wie ist es nur möglich, dafs du ein Frosch warst und jetzt wieder ein Mensch bist?« Er: »Ja ich hab' mich einmal mit einem gezankt. Da wurde ich zur Strafe ein Frosch. Dann wurde ich noch einmal verwandelt. Jetzt bin ich wieder Mensch.« Ich gebe ihm Turn-Hanteln in die Hand und sage: »Hier sind Pflaumen.« Er greift daran herum und sagt: »Ich bekomme den Kern nicht heraus.« Ich thue, als beseitige ich denselben und gebe vor: »Jetzt ist er heraus.« Der

Hypnotiker versucht hineinzubeifsen und sagt dann: »Sie ist noch zu hart.« Er hält die Hanteln sehr lange mit gestreckten Armen nach oben.

Ich drücke den Hypnotiker sanft auf die Mitte der Stirn und mache ihn dadurch sprachlos. Auf meine fortgesetzte Suggestion erlangt er die Sprechfähigkeit wieder. *Preyer* hat diesen Versuch gleichfalls öfters gemacht. Fragte er die Hypnotiker dann nach ihrem Namen, so wurde entweder gar nicht geantwortet oder nur unter aufserordentlichen Anstrengungen, wie sie selbst bei beharrlichen Stotterern in diesem Grade kaum vorkommen, nur der Anfangslaut zustande gebracht, wie B—B—B—B oder W—W—W—W—W. Das gilt auch nur für solche, die vorher nie hypnotisiert worden waren. *Preyer* hat Sprachlosigkeit und Stottern in der Hypnose bei einigen Personen auch ohne Druck auf die Stirn beobachtet.

Ich reiche dem Hypnotiker seinen Stiefel und sage: »Das ist eine Rose.« Er hält den Stiefel an die Nase und sagt dann: »Ja, eine schwarze.« Ich halte ihm seine Mütze hin mit den Worten: »Setz' dir den Helm auf! Was bist du?« Antwort: »Ein Feuerwehrmann.« Ich zeige auf eine Stuhllehne und sage: »Das Haus brennt!« Er ruft: »Eine Axt her!« Ich reiche ihm ein Buch zu, und er schlägt damit nach Kräften auf die Lehne los.

Nun rufe ich eine negative Hallucination hervor, indem ich sage: »Jetzt wird du mich nicht sehen können.« Der Hypnotiker hört meine Stimme, sieht mich aber nicht, wie er auf Befragen angiebt, und blickt verwundert nach allen Seiten, von wo wohl die Worte herkämen. Auf meinen Befehl geht er geradeaus, trifft plötzlich auf mich, fühlt den Widerstand und prallt erschrocken zurück, giebt aber an, er könne auf dieser Stelle nichts sehen. Ich gehe nach verschiedenen Seiten; er folgt mir nicht mit den Augen. Dann sage ich: »Jetzt wirst du mich wieder sehen können.« Es trifft sofort ein, was man ihm schon am Gesichte anmerkt. Er sagt es auch und zeigt auf mich. Ich suggeriere ihm, er solle mich jetzt drei Mi-

nuten lang weder sehen, noch hören oder fühlen. Es geschieht. Doch habe ich die Zeit nicht genau nachgeprüft. Eher glaube ich, dafs der Zustand etwas länger dauerte. Ich bewege ein Buch hin und her. Der Hypnotiker lächelt verwundert. Ich frage ihn nach dem Grunde, erhalte aber keine Antwort. Ich fasse ihn an; er bemerkt nichts. Als ich ihn nach Ablauf der Zeit frage, warum er gelacht habe, giebt er an, das Buch sei in der Luft herumgeflogen. Ich frage, ob ich nicht etwa das Buch gehalten habe; er verneint es. Ich gebe ihm auf, er solle jetzt wissen, wer er sei, wer ich sei u. s. w. Es trifft zu. — Ich zeige auf eine Dame und sage: »Du wirst jetzt von dieser Dame nur den Kopf sehen.« Der Hypnotiker geht mit dem Ausdruck des Verwunderns im Gesicht auf sie zu und äufsert sich auf mein Befragen dahin, es sei da ein Kopf ohne Körper in der Luft. Dabei blickt er wiederholt nach oben. Auf meine Frage, warum er das thue, giebt er die Auskunft: »Der Kopf wird doch wohl mit einem Faden an der Decke hängen.« Ich: »Nein. Streich' einmal mit der Hand darüber hin und her!« Er überzeugt sich von der Richtigkeit meiner Angabe. Ich sage weiter: »Sieh, der Kopf hat auch keine Ohren!« Der Hypnotiker findet dasselbe. So suggeriere ich nach und nach die Augen und die Nase weg. Der Hypnotiker geht mit ängstlichem Gesichte zurück und giebt auf meine Frage an: »Er sieht aus wie ein Totenkopf.« Mit der Suggestion, der Hypnotiker solle wieder die ganze Person sehen, hebe ich die negative Hallucination auf. Bei den positiven Hallucinationen nimmt der Hypnotiker etwas wahr, wo in Wirklichkeit nichts vorhanden ist. Bei den negativen dagegen nimmt er etwas wirklich Vorhandenes nicht wahr. Zu beiden Erscheinungen giebt es im wachen Zustande analoge Fälle. Bei Andrang des Blutes gegen das Gehirn ist die Hallucination des Glockengeläutes häufig. Gar nicht selten kommt es auch vor, dafs man einen Gegenstand sucht, den man unmittelbar vor sich hat, dafs man z. B. die Handschuhe sucht und sie schon aufgezogen hat.

Die willkürlichen Muskeln verhalten sich je nach der Individualität und der angewandten Hypnotisierungsmethode während der Hypnose ganz verschieden. Der eine Hypnotiker kann sich gar nicht oder doch nur sehr wenig bewegen. Der andere dagegen bewegt sich vollständig frei wie im Wachen, wenn der Hypnotist die Bewegungsfreiheit nicht einschränkt. Durch Suggestion kann Katalepsie hervorgerufen werden. Die willkürlichen Bewegungen gehen dann verloren, und die Glieder bleiben in jeder Stellung, die ihnen der Experimentator anweist. Ich suggeriere dem Hypnotiker: »Der rechte Arm soll jetzt ganz steif, wie gelähmt sein!« Er kann ihn nicht bewegen. Auf meine Eingebung, er solle ihn wieder bewegen können, geschieht es sofort. Physikalische Veränderungen der Muskeln erzeugt natürlich die Suggestionskatalepsie nicht. Die Wirkung beruht auf der Annahme der Idee von der Katalepsie. Die Versuchsperson wird nur dann kataleptisch, wenn sie weiſs, daſs sie es werden soll. Woher kommen die automatischen Dreh-, Beuge-, Streck- und ähnliche Bewegungen in der Hypnose? Wenn man die Arme des Hypnotikers in Drehung versetzt, dann kommt er naturgemäſs auf den Gedanken, er solle diese Bewegung ausführen und setzt sie so lange fort, bis Einhalt gethan wird. Bisweilen ist die Passivität des Hypnotikers so groſs, daſs die Idee einer Bewegung in ihm gar nicht zustande kommt. Dann bringt man es auch durch Suggestionen nicht fertig, ihn zu Bewegungen zu veranlassen. Schmerzlosigkeit findet sich während der Hypnose von selbst oder infolge von Suggestionen in einer Weise, daſs dieser Zustand zur Ausführung chirurgischer Operationen benutzt wird. Vollständige Schmerzlosigkeit ist übrigens selten. Die Störungen der willkürlichen Bewegungen sind schon der ersten Gruppe der hypnotischen Zustände eigen. Die meisten anderen Erscheinungen treten dagegen nur während der tiefen Hypnose auf. Atmung und Blutumlauf sind ohne Suggestion in der Regel beschleunigt. Die Herzthätigkeit, der Blutumlauf, die Atmung

und zuweilen auch die Darmbewegungen sind durch Suggestion zu beeinflussen.

Man kann während der Hypnose durch Suggestion ganze Sinnesthätigkeiten ausfallen lassen, wie wir oben gesehen haben. Man kann sie aber auch verändern. Ich gebe dem Hypnotiker eine starke Salzlösung zu trinken und sage ihm: »Trinken sie diesen Wein! Er schmeckt sehr gut; nicht wahr?« Der Hypnotiker trinkt so lange, bis ich ihm das Glas wegnehme, und antwortet dann: »Ja, es schmeckt gut.«

Auch eine Steigerung der Sinnesthätigkeit kann man beobachten. Ich verstecke eine Taschenuhr im Bücherspinde, später unter dem Sofa. Der Hypnotiker findet sie nach dem Ticken ohne langes Suchen. Die Gestalt eines Gegenstandes erkennt er ziemlich genau — vermutlich infolge der Temperaturveränderung — wenn derselbe ganz in der Nähe des Hinterkopfes gehalten wird. Ein Portemonnaie bezeichnet er mit: »viereckig«, die Hand mit: »viereckig, lang, von oben nach unten,« den Trinkbecher mit: »halbeirund« (auch zutreffend). Ich verbinde dem Hypnotiker die Augen, stelle Stühle im Zimmer umher und gebe ihm auf, umherzugehen. Er thut es vorsichtig, stöfst hin und wieder ein wenig an, weicht aber im allgemeinen sehr geschickt aus. Ich gehe unhörbar (in Strümpfen auf einem Teppich) im Zimmer umher und gebe dem Hypnotiker auf, mir zu folgen. Er führt es gut aus. Ich frage, ob er mich gehen höre oder sehe. Antwort: »Nein; ich fühle es in der Luft, wo Sie sind.« Wahrscheinlich nimmt er einen leisen Luftzug, vielleicht auch die Temperaturveränderung wahr. Auch erhöhte Seh- und Riechfähigkeit ist beobachtet worden. *Braid* erzählt, dafs eine Versuchsperson unter einer Anzahl fremder Leute jedesmal dem Richtigen seine Handschuhe gab, während es bei verstopfter Nase nie gelang. Solche Fälle sind öfters berichtet worden.

Auf einige psychische Erscheinungen während der Hypnose ist noch einzugehen. In welcher Weise der

Verstand wirksam ist, kann aus mehreren angeführten Beispielen entnommen werden. Es kommt sogar vor, dafs der Verstand Sinnestäuschungen berichtigt. Von einer Bewufstlosigkeit in der Hypnose, dergestalt, dafs keine Seelenvorgänge stattfänden, kann nicht die Rede sein. Namentlich im tieferen Stadium der Hypnose kommt es vor, dafs der Hypnotiker das Bewufstsein hat, nicht wach zu sein. Wenn auch keine Bewufstlosigkeit während der Hypnose vorhanden ist, so kommen doch Bewufstseinsstörungen sehr häufig vor. Eine solche ist es, wenn ein Deutscher sich als Indier gebart, soweit es seine apperzipierenden Vorstellungen gestatten. Dafs der Wille während der Hypnose nicht frei ist, leuchtet nach dem Gesagten ein. Doch darf keineswegs eine blinde Willenlosigkeit angenommen werden. *Forel*, *de Jong* und *Delboeuf* zeigen, dafs der Widerstand des Hypnotikers um so stärker ist, je mehr eine zugemutete Handlung seinem Charakter widerspricht. Erziehung und Gewohnheit sind hier von grofsem Einflusse. *Moll* hat beobachtet, dafs Hypnotisierte geweckt zu werden verlangten, wenn ihnen eine Suggestion peinlich war.

Bemerkenswert ist noch der Rapport in der Hypnose. Es ist darunter die Erscheinung zu verstehen, dafs der Hypnotisierte nur dem Experimentator antwortet, dagegen die Fragen anderer anwesenden Personen unberücksichtigt läfst. In der tiefen Hypnose sieht und fühlt der Hypnotiker andere Personen gar nicht. *Moll* hat in seiner Schrift »Der Rapport in der Hypnose« nachgewiesen, dafs diese unbeteiligten Personen vielfach nur scheinbar nicht gehört werden. »Der Kernpunkt des Rapports ist der, dafs den Suggestionen anderer nicht gefolgt wird.« *Liébeault* spricht sich in seinem Werke »*Le Sommeil*« über das Wesen des Rapports folgendermafsen aus: »Was man bei den Somnambulen unter der Bezeichnung Rapport zu beobachten Gelegenheit hat, unterscheidet sich durchaus nicht von den Erscheinungen, die täglich während des gewöhnlichen Schlafes vorkommen. Eine Mutter, die

an der Wiege ihres Kindes einschläft, hört sogar während ihres Schlummers nicht auf, das Kind zu bewachen. Sie schläft, wacht aber doch, und zwar einzig und allein nur für das Kind; sie ist hierbei unempfindlich für starke fremde Geräusche, wacht aber bei der leisesten Bewegung ihres Kleinen auf.« Hier handelt es sich wie beim Rapport in der Hypnose um eine einseitige Bewufstseinskonzentration.

Zur Telepathie (Gedankenübertragung) liegen wohl kaum einwandfreie Berichte vor. Ich machte folgenden Versuch: Ich gab dem Hypnotiker auf, er sollte sich die gröfste Mühe geben, meinen Willen zu erraten. Ich strengte mich nun gleichfalls aufs Äufserste an, meinen Willen energisch auf ihn zu konzentrieren und ihm folgendes ohne Worte begreiflich zu machen: 1. er solle aufstehen und 2. seine rechte Hand in die meinige legen. Der Hypnotiker war aber nicht im stande, es zu erraten. Er gab an, es komme ihm gar kein Gedanke, was er etwa thun solle. Etwas später meinte er allerdings zögernd: »Ich soll aufstehen.« Das kann er aber aus meinem Blick und Mienenspiel entnommen haben. Auch andere Versuche zur Telepathie gelangen mir nicht.

Sehr interessant sind die sog. posthypnotischen Suggestionen. Manche Versuche kann man aus der Hypnose in den wachen Zustand hinüberführen, so dafs sie erst in diesem ihr Ende erreichen. Andere Suggestionen werden nach dem Aufhören der Hypnose, vielleicht erst nach längerer Zeit, ausgeführt. Ich gebe dem Hypnotisierten auf, er solle nach dem Erwecken so lange ein Kribbeln in der Nase verspüren, bis ich sagen werde: »Fez und Marokko« (also etwas, was damit gar nicht zusammenhängt). Es trifft genau ein. Nach der Dehypnotisierung ist die Person gleich völlig wach, und wir sprechen von verschiedenen Angelegenheiten. Dabei reibt sie sich aber öfters die Nase. Ich frage nach der Ursache, und die Person giebt an: »Die Nase juckt mir so!« In den Verlauf des Gespräches flechte ich die beiden Wörter Fez und Marokko ein, und das Reiben mit der Hand hört

auf. Auf mein Befragen giebt die Person an, die Nase jucke nicht mehr. — Ein anderer Fall: Ich nehme ein 5 Pf.-Stück aus der Börse und frage den oben angeführten Hypnotiker, der sich für einen Indier hält, was das sei. Von indischen Münzen weifs er auch die Namen nicht. So antwortet er: »Das sind fünf Drachmen.« Ich stecke das Geldstück in seine Westentasche und gebe ihm folgende posthypnotische Suggestion: »Morgen Vormittag um 11 Uhr wirst du ungerufen zum Herrn Rude gehen. Wenn du herein trittst, machst du drei tiefe Verbeugungen und sagst: »Hier bringe ich mit bestem Danke die fünf Drachmen zurück. Gott segne Sie dafür!« Darauf erwecke ich den Hypnotiker, und er weifs nichts von der Suggestion und ihrem Inhalte. Am folgenden Tage komme ich zwölf Minuten vor 11 Uhr von einem Ausgange heim. N. N. war soeben gekommen und hatte mit etwas unlustigem Gesichte gehört, ich sei nicht zu Hause, er möchte auf mich warten. Sobald ich ins Zimmer trete, begrüfst er mich zuerst mit dem üblichen Grufse. Dann sagt er, nachdem er drei Verbeugungen gemacht hat, und indem er mir das 5 Pf.-Stück überreicht: »Hier bringe ich mit bestem Danke die fünf Drachmen zurück. Gott segne Sie dafür!« Ich thue, als wisse ich nichts davon und frage: »Welche fünf Drachmen? Was ist denn das?« Er antwortet verlegen und verwundert: »Fünf Pfennige.« Ich frage: »Woher hast du sie?« Antwort: »Ich habe sie in der Tasche gefunden.« Weitere Auskunft vermag er nicht zu geben. Ich kläre ihn über die Sachlage auf, und er giebt an, es sei ihm so gewesen, als müfste er zu mir kommen. Er habe einen Brief in den Briefkasten geworfen und sei dann unwillkürlich zu mir gegangen. Vom Gelde habe er bis dahin nichts gewufst. Als ich ins Zimmer trat, habe er unwillkürlich in die Westentasche gefafst, das Geldstück herausgenommen und dann die bewufsten Worte gesagt. Er ist vollständig wach und klar, verrichtet noch einen Gang und spielt dann mit mir eine Partie Schach. — Man kann die Ausführung der post-

hypnotischen Suggestion nach Bestimmung in Minuten, Stunden, Wochen, Monaten erzielen. *Liégeois* und *Liébeault* berichten einen Fall, bei dem die Suggestion genau nach einem Jahre ausgeführt wurde. Solche Verwirklichungen nach langer Verfallzeit sind allerdings sehr selten. Was den Zustand der Person während der Ausführung der posthypnotischen Suggestion betrifft, so haben *Forel* und *Gurney* dargethan, dafs er ganz verschieden sein könne. *Moll* fafst seine dahinzielenden Erörterungen folgendermafsen zusammen: »Wir haben also unter den posthypnotischen Zuständen kennen gelernt: 1. einen Zustand, in dem während der Ausführung der Suggestion eine neue Hypnose eintrat mit vollkommener Suggestibilität, nachheriger Amnesie, ohne spontanes Erwachen; 2. einen Zustand, wo nicht das geringste Zeichen einer neuen Hypnose vorhanden war, wenn sich auch die Suggestion realisiert; 3. einen Zustand, in dem die posthypnotische Suggestion sich verwirklicht mit absoluter Amnesie für den Akt, mit oder ohne neue Suggestibilität, aber mit spontanem Erwachen; 4. einen Zustand mit Suggestibilität mit darauf folgender Erinnerung. Die Hauptkennzeichen zur Beurteilung dieser Zustände sind die neue Suggestibilität und die nachfolgende Amnesie« (a. a. O., S. 122). Wenn man die betreffenden Personen nach dem Beweggrunde ihrer Handlungsweise fragt, so antworten sie zumeist, es sei ihnen so gewesen, als hätten sie die Handlung ausführen müssen. Andere glauben vollständig frei gehandelt zu haben und legen sich selbst einen Beweggrund zurecht. Für den ersten Fall haben wir ein Beispiel berichtet, für den zweiten führen wir eins von *Moll* an (a. a. O., S. 127). »Hier ist ein Herr in Hypnose. Ich erteile ihm den Befehl, nach dem Erwachen einen Blumentopf von dem Fensterbrett zu nehmen, in ein Tuch einzuwickeln, auf das Sofa zu stellen und dann dreimal eine Verbeugung vor dem Blumentopf zu machen. Alles wird pünktlich ausgeführt. Nach dem Grunde seines Handelns gefragt, erwidert der Herr: »Wissen Sie, so nach dem

Erwachen sah ich dort den Blumentopf stehen; da dachte ich mir: es ist kalt; ein derartiger Blumentopf mufs gewärmt werden; sonst geht die Pflanze zu Grunde. Ich wickelte ihn deswegen in das Tuch, und dann dachte ich mir: das Sofa steht so hübsch nahe am Ofen; da werde ich den Blumentopf auf das Sofa stellen. Die Verbeugungen machte ich mehr aus Hochachtung vor mir selbst über die gute Idee, die ich gehabt habe.« Der Herr erklärte, dafs er etwas so Thörichtes in der ganzen Sache nicht finden könne; er habe ja seine guten Gründe dafür mir angegeben.«

Die hypnotischen Erscheinungen zeigen bei verschiedenen Personen aufserordentliche Verschiedenheiten. Wie kaum je zwei Menschen im normalen Zustande nach ihrer körperlichen Beschaffenheit oder ihrem Geistesleben eine völlige Gleichheit aufweisen, so auch in der Hypnose. Man bemerkt an einer Person hypnotische Symptome, die sich an einer anderen durchaus nicht erreichen lassen. Deshalb ist man wohl hier und da auf die Vermutung gekommen, man habe es mit Täuschung zu thun, wenn solche gar nicht vorlag. Der Hypnotist vermag seine Versuchsperson durch fortgesetzte methodische Behandlung auf einem einseitigen Gebiete zu einer solchen Stufe der Vollkommenheit zu erziehen, dafs es staunenswert ist. Man kann gerade bei gewerbsmäfsigen Hypnotiseuren oft beobachten, dafs sie derartige Erfolge ihrer Dressur vorführen, z. B. eine aufserordentlich lange andauernde Katalepsie. Dergleichen wird dann vom Publikum wie ein Wunder angestaunt. *Moll* weist auf einen der hypnotischen Dressur analogen Fall im Wachen hin: Es kommt nicht selten vor, dafs kleine Kinder es im Deklamieren von Gedichten durch fortgesetzte Übung der Eltern zu grofser Vollkommenheit bringen. Mit dem am besten geübten Gedichte müssen die Kinder dann bei jeder sich darbietenden Gelegenheit paradieren.

Die Hypnose ist leichter zu verstehen, wenn man sie mit verwandten Zuständen vergleicht. An den Schlaf

erinnert schon der Name (hypnos). *Liébeault*, *Bernheim*, *Forel* und andere fassen die Hypnose sogar als einen gewöhnlichen Schlaf auf. *Preyer* betrachtet sie als einen partiellen Schlaf wie den des Nachtwandlers. Derselbe Forscher hat bereits 1874 an Schlafenden Beobachtungen von derselben Art gemacht, wie später an Hypnotisierten. Es werden nicht alle Schlafenden wach, wenn man sie mehrere Stunden nach dem Einschlafen leise anredet. Manche antworten deutlich auf Fragen, ohne zu erwachen, und ohne nach dem Erwachen sich ihrer Antwort zu erinnern. *Preyer* hat solche Personen während des Schlafes, ohne sie zu erwecken, auch dadurch zum Sprechen gebracht, dafs allerlei Geruchs-, Schall-, Wärme- oder andere Eindrücke künstlich hervorgerufen wurden. Die Benetzung der Oberlippe mit einem Tropfen Wasser hatte bei dem Schlafenden die Äufserung zur Folge: »O meine Nase blutet!« *Preyer* liefs den Dampf von kölnischem Wasser einatmen, und der Schlafende sagte: »Blase doch den Spiritus aus!« Als eine laut tickende Taschenuhr an das Ohr gehalten wurde, rief der Schlafende aus: »Du zerbrichst ja die Gläser!« Ein Blasen gegen den Kopf hatte die Bedeckung desselben mit der Bettdecke und einen Satz zur Folge, aus dem »Wind — Fenster zumachen!« deutlich zu verstehen war. An die unbewufsten Nachahmungen Hypnotisierter erinnert deutlich folgende Beobachtung *Preyers:* Als ein Kind einigemal in ungewöhnlicher Weise laut durch die Nase atmete, wiederholte es seine in der Nähe schlafende Mutter genau ebenso. Ähnliche Versuche sind oft gemacht worden, so von *Prévost, Maury, Hervey* und anderen. *Preyer* erinnert noch daran, dafs der natürliche Schlaf und die Hypnose sich selbst nicht immer gleich sind. Wie die Tiefe und die Dauer, so wechseln auch die Erscheinungen. Die Träume beweisen, dafs auch im natürlichen Schlafe nicht alle Teile des Grofshirns zugleich ruhen. Wenn aber wirklich alle Teile ruhen, dann können doch einige leichter als andere wieder in Thätig-

keit geraten. Gerade die Entstehung der Träume, die Unwahrscheinlichkeit des Geträumten etc. erinnern vielfach an die Hypnose. Es »folgt schon daraus mit Wahrscheinlichkeit, dafs die hypnotischen Träume für die Gesundheit nicht nachteiliger seien als die Träume des Schlafes.« Wie die Hypnose, so wird auch der Schlaf oft durch monotone Reize hervorgerufen. Doch giebt es auch bemerkenswerte Unterschiede zwischen Schlaf und Hypnose. So kommt in der letzteren viel öfter ein logischer Zusammenschlufs zwischen der suggerierten Idee und den folgenden Vorstellungen und Gedanken zustande als im natürlichen Schlafe. Man erinnere sich an die oben angeführte Suggestion, der Hypnotiker sei Buddhist! Bewegungen sind im natürlichen Schlafe selten. Wenn man einen Schlafenden kitzelt, so reibt er sich. Wir kennen Beispiele, dafs Kinder im Schlafe vom Bette aufstanden, die Bettdecke oder andere Gegenstände nahmen und sich damit entfernen wollten, etwa zur Thür hinaus. Es ist beobachtet worden, dafs Personen, die im Schlafe viele Bewegungen machten, solche auch in der Hypnose ausführten. Übrigens sind manche Menschen auch in der letzteren sehr schwer zur Ausführung von Bewegungen zu bringen. *Liébeault*, *Tissié* und andere betonen, dafs auch für die posthypnotische Suggestion im Schlafe Ähnlichkeiten zu verzeichnen sind. Ich kenne jemanden, der so lebhaft von einer seltsam aussehenden Person träumte, dafs er sich noch nach Jahren nicht ausreden lassen wollte, dieselbe in der Nacht in der Schlafstube gesehen zu haben. Manche Patienten fühlen sich besonders unwohl, wenn sie von ihrer schweren Erkrankung geträumt haben. Leute, die von einem sehr starken Geräusch träumen und von dem vermeintlichen Getöse erwachen, spüren zuweilen nach dem Erwachen ein Dröhnen in den Ohren *(Max Simon)*.

Kleine Kinder verhalten sich auch im Wachen oft ähnlich wie Hypnotiker, indem sie Bewegungen nachahmen, sich Müdigkeit, Hunger ausreden lassen u. s. w. Wenn

meine kleine Tochter von $1^3/_4$ Jahren sich stöfst, dann kommt sie zu mir gelaufen, damit ich »puste«. Sowie ich einigemal auf die schmerzende Stelle geblasen habe, hört das Kind auf zu weinen und giebt an, manchmal allerdings mit noch ein wenig verzogenem Munde, es thue nicht mehr weh. Auch erwachsene Menschen sind in geringerem oder gröfserem Mafse Suggestionen zugänglich.

Mit den Geistesstörungen hat man die Hypnose gleichfalls verglichen, aber mit weniger Berechtigung. Wohl kann man durch Suggestionen ähnliche Erscheinungen hervorrufen, wie sie Geistesgestörten eigen sind. *Moll* weist jedoch mit Recht darauf hin, dafs durch die Suggestibilität in der Hypnose wohl der Geistesstörung ähnliche Formen erzeugt werden können, z. B. die primäre Verrücktheit, dafs man aber ebenso durch dieselbe Suggestibilität das Bild einer Lähmung, das des Stotterns, hervorbringen könne; dadurch sei die Hypnose aber noch nicht ein Zustand der Lähmung und des Stotterns geworden. Man kann auch durch Suggestion das Bild einer Erkrankung des Nervensystems hervorrufen; deswegen ist die Hypnose aber noch keine Neurose. Man kann gleichfalls in der Hypnose eine Schmerzempfindung hervorbringen; deswegen ist die Hypnose aber noch nicht eine Schmerzempfindung. Im allgemeinen sind gerade die Geistesgestörten Suggestionen wenig zugänglich, die doch ein Hauptmerkmal der Hypnose sind.

Bei den Tieren hat man ebenfalls Hypnose oder wenigstens ihr ähnliche Zustände beobachtet. Man hat sie verschieden aufgefafst. *Preyers* Buch »Die Kataplexie und der tierische Hypnotismus« beschäftigt sich näher mit diesen Versuchen. *Preyer* unterscheidet wohl mit Recht die blofse Kataplexie (Schreckstarre) und die Hypnose bei Tieren. Bei Eidechsen habe ich auch mehrmals Schreckstarre festgestellt. Als ich im Freien eine kleine Eidechse mit einem Stocke anrührte, krümmte sie sich ein wenig und blieb ganz still liegen. Sobald ich jedoch weiter gegangen war, lief sie schnell fort. Trat

ich wieder zurück und berührte das Tierchen nochmals mit dem Stocke, dann lag es sofort wieder starr da. Da es sich hier nicht um Überlegung oder Hypnose (wegen des sofortigen zweckentsprechenden Aufhörens) handeln kann, bleibt wohl nichts anderes übrig, als Schreckstarre anzunehmen. Ich halte sie in den von mir beobachteten Fällen für sehr wahrscheinlich. *Regnard* hat beobachtet, dafs bei Dynamitexplosionen Fische, die von der Patrone etwas entfernt waren, unbeweglich, wie tot liegen blieben. Wenn sie aber leicht berührt wurden, bewegten sie sich wieder. *Laborde* giebt an, man könne Forellen auf diese Weise fangen. Dafs viele Tierbändiger die Tiere durch scharfes und unverwandtes Anblicken bändigen, ist bekannt. Hypnose soll man an Katzen, Hunden, Affen, Tauben, Fröschen hervorgerufen haben. An den letzteren sind oft Versuche angestellt worden. Wenn man Frösche in eine bestimmte Lage bringt, sie z. B. auf den Rücken legt, behalten sie diese längere Zeit unbeweglich bei. Ob der herbeigeführte Zustand wirklich Hypnose ist, mufs dahingestellt bleiben. *Sallis*[1]) hebt noch die Leichtigkeit hervor, mit der verhältnismäfsig alle Folgehypnosen bei den Tieren ebenso wie bei den Menschen zu erzielen seien. Während *Sallis* bei Krebsen für einen ersten Versuch regelmäfsig gegen fünf Minuten notwendig hatte, wobei aufserdem die Versuchstiere sich immer mit kräftigen Bewegungen aus ihrer Zwangslage zu befreien trachteten, gelang es ihm, dieselben Tiere beim dritten Versuche wie bei folgenden ohne weiteres auf den Kopf zu stellen. Dieselben Erfahrungen machte er bei Tauben und Hühnern. Öfters hypnotisierte Tauben konnten selbst durch die stärksten Induktionsschläge nicht dehypnotisiert werden, wogegen Anblasen sofort wirkte.

Man hat vom psychologischen und auch vom physiologischen Standpunkte aus versucht, die Hypnose zu er-

---

[1]) »Über hypnotische Suggestionen, deren Wesen, deren klinische und rechtliche Bedeutung.« Neuwied, Heuser, 1888.

klären. Zur Erklärung beigetragen hat schon die Analogie mit Erscheinungen im Wachen wie im Traume. Wohl ist die Suggestibilität eine Hauptercheinung des Hypnotismus; doch bildet sie keinen entscheidenden Unterschied zwischen hypnotischen und nichthypnotischen Zuständen. Im Wachen werden die eingegebenen Ideen einer Kontrolle unterzogen, die gegebenenfalls die Ausführung verhindert. Diese Vorstellungshemmung unterbleibt aber gewöhnlich in der Hypnose, weshalb die suggerierte Idee zur Ausführung gelangt, also zum Beispiel eine Bewegung auslöst. Die willkürliche Aufmerksamkeit erleidet in der Hypnose eine Störung, während die unwillkürliche ungestört ist. Darauf laufen im ganzen *Liébeaults, Richets, Schneiders, Wundts* psychologische Erklärungsversuche hinaus.

Unter den Hypothesen auf physiologischer Grundlage erwähnen wir zunächst die *Heidenhain*sche. *Heidenhain* nimmt als Ursache der Hypnose eine Thätigkeitshemmung der Ganglienzellen der Grofshirnrinde an. Diese Hemmung werde durch schwache, aber andauernde Reizung der Hautnerven des Antlitzes, der Gehörs- oder der Sehnerven hervorgerufen. *Heidenhain* meint, es handle sich bei den Nachahmungsbewegungen um körperliche Reflexe, die ohne Bewufstsein stattfänden. Aber auch die Nachahmungsbewegungen kommen wenigstens im Anfange nur zu stande, wenn sie klar vorgestellt worden sind. Es handelt sich hier also um einen seelischen Vorgang. Wie *Moll* richtig bemerkt, geht *Heidenhain* bei der Annahme der Thätigkeitshemmung der Ganglienzellen von der falschen Voraussetzung einer tiefen Abspannung des Bewufstseins während der Hypnose aus. Es finden aber in derselben sehr viele Bewufstseinsäufserungen statt. Nur sind diese anscheinend mehr auf einen Punkt gerichtet. Aber der Einflufs des Willens auf den Vorstellungsverlauf ist in der Hypnose gehemmt. Das würde nach dem heutigen Stande der Physiologie gleichfalls auf eine Thätigkeitsstörung der Hirnrinde hinweisen. Es ist nicht nur da-

nach geforscht worden, welche Hirnteile in ihrer Thätigkeit gehindert sind, sondern auch, welches die Ursache dieses Umstandes sei.

Preyer stellte für die Entstehung der Hypnose und des natürlichen Schlafes dieselbe interessante Hypothese auf. Er geht von der unbestreitbaren Thatsache aus, dafs dem Schlafe eine Ermüdung der Sinnesorgane, namentlich der Augen und Ohren, der Muskeln oder des Gehirns vorausgeht. Man könne sagen, der Schlaf trete ein, wenn die Endorgane der Nerven ermüdet sind. Während der Anstrengung des Gehirns wie der Muskeln bildet sich nach *Preyer* eine Reihe eigentümlicher Stoffe, die im Ruhezustande gar nicht oder nur in geringen Mengen vorhanden seien. Diese Ermüdungsstoffe sollen um so schneller entstehen und um so reichlicher sich anhäufen, je stärker die Thätigkeit war. Die bezeichneten Stoffe (wahrscheinlich handelt es sich um Milchsäure) seien leicht oxydierbar. Wenn ihre Anhäufung einen gewissen Grad erreicht hat, reifsen sie den sonst im Gehirn bei Reizwirkungen, psychischen Vorgängen verwandten Sauerstoff an sich und oxydieren — und das geschieht im Schlafe. Nachdem die Verbrennung eine gewisse Zeit vor sich gegangen ist, läfst schon ein schwächerer Reiz die Thätigkeit der grauen Hirnsubstanz wieder zur Geltung kommen, so dafs dann die psychische Thätigkeit des Gehirns wieder zunimmt — und man erwacht. Die Grundvoraussetzung dieser Theorie ist, dafs keine Empfindung, Wahrnehmung, kein Gedanke, kein geistiger Vorgang ohne Sauerstoff vor sich gehen könne. Sauerstoff ist dem Gehirn unentbehrlich. *Preyer* meint nun, es ströme demselben im Schlafe ebensoviel Sauerstoff zu wie im Wachen. Mithin bleibe nur übrig, anzunehmen, dafs der Sauerstoff im Schlafe eine andere Verwendung fände, und das sei der Verbrauch durch die Ermüdungsprodukte. — Dieselbe Theorie wendet *Preyer* nun auch für die Erklärung der Hypnose an. Die ungewöhnliche, anhaltende und einseitige Anspannung der Aufmerksamkeit bewirke eine schnelle Anhäufung von

Ermüdungsstoffen. Diese entzögen dem Blute, das den betreffenden Hirnteil versorgt, rasch den Sauerstoff. Die Folge sei ein teilweise eintretendes Thätigkeitserlöschen der Grofshirnrinde. Wegen des Wegfalles der Hemmung folge daraus die Steigerung in anderen Hirnteilen. Danach wäre — wie bereits bemerkt — die Hypnose nur teilweise ein Schlaf, wie der des Nachtwandlers. *Bernheim* wendet gegen *Preyers* Hypothese ein, dafs die schnell eintretenden Hypnosen dadurch nicht erklärt wurden; denn dafs so schnell Ermüdungsstoffe sich ansammelten, sei nicht gut denkbar. *Moll* fügt hinzu, es sei auch das schnelle Aufhören der Hypnose mit der Theorie nicht in Einklang zu bringen. Man müfste sonst annehmen, dafs das Anblasen oder der einfache Befehl zu erwachen im Augenblicke alle Ermüdungsstoffe wegschaffen oder unwirksam machen könnte. Bezüglich des Schlafes scheint uns der *Preyer*schen Theorie noch ein Umstand zu widersprechen. Es mufs doch angenommen werden, dafs sich bei aufgeregtem und anhaltendem Nachdenken viel mehr Ermüdungsstoffe anhäufen, als wenn man wenig nachdenkt. Nun ist es aber eine erwiesene Thatsache, dafs sich, etwa infolge eines an- oder gar aufregenden Gespräches, auf dem Nachtlager unser Denken zuweilen aufs Äufserste anstrengt, und dafs wir doch trotz lebhaftesten Wunsches stundenlang keinen Schlaf finden können. Ganz im Gegensatze dazu schläft man nach einem Abende, der das Denken wenig in Anspruch nimmt, leicht und schnell ein. Andere Theorien auf physiologischer Grundlage wollen wir hier nicht heranziehen. Die Widersprüche sind auf diesem Gebiete so grofs, dafs z. B. *Mendel* bei der Hypnose eine zu starke Reizung der Hirnrinde annimmt, während *Ziemssen* an eine zu schwache glaubt bei zu starker Reizung der Centren unter der Hirnrinde.

Für die Medizin hat der Hypnotismus am meisten praktische Bedeutung. Doch ist sie von Männern der Wissenschaft auch vielfach bestritten worden. Auf die Frage, woher es komme, dafs viele Autoritäten sich gegen

die Suggestionstherapie ausgesprochen haben, erwidert *Moll* (S. 243) dreierlei: »1. Auch eine Autorität kann sich irren; ja es ist in Wirklichkeit nur der eine Autorität, der nicht an seine eigene Unfehlbarkeit glaubt. 2. Viele werden für Autoritäten gehalten, ohne dafs sie es sind. 3. Viele, die auf einem Gebiete Autorität sind, brauchen es deshalb nicht auf einem anderen zu sein.... Nun meine ich nicht, dafs alle, die sich gegen die therapeutische Verwertung des Hypnotismus gewendet haben, Pseudoautoritäten seien; im Gegenteil, es haben wahre Autoritäten (*Meynert* u. a.) ganz entschieden dagegen gesprochen. Hingegen mufs ich doch folgendes bemerken, und dies betrifft den dritten Punkt. Es genügt keineswegs, ein grofser Historiker oder ein grofser Astronom zu sein, um über die Therapie ein Urteil zu fällen. Nun sind aber viele jener Autoritäten, die gegen die therapeutische Verwendung der Hypnose auftraten, Autoritäten auf Gebieten, die mit der Therapie zunächst nichts zu thun haben. Dieser Gesichtspunkt geht nicht nur dem Laienpublikum, sondern auch den Ärzten leicht verloren. Es kann jemand z. B. Vorzügliches in der Histologie des Gehirns geleistet haben, und er kann doch inkompetent sein in Bezug auf die Therapie.« Während manche wissenschaftlichen Entdeckungen in Bezug auf ihre praktische Bedeutung zu Anfang weit überschätzt wurden, sind andere lange Zeit hindurch nicht gebührend gewürdigt worden. Was den ersten Fall anbetrifft, so denke man an das *Koch*sche Heilserum! Der Hypnotismus ist nach seiner heilpraktischen Bedeutung von manchen Forschern weit über Gebühr gepriesen worden, während andere ihm gar keine Bedeutung zugestehen wollten. Die Streitfrage kann einstweilen nur durch unvoreingenommene Prüfung vieler Erfahrungen gelöst werden. *Strümpell,* ein Gegner, giebt zu, dafs »zahllose, oft anscheinend wunderbare Heilungen erzielt worden sind, und dafs sich bereits eine ganze Reihe wissenschaftlich hochstehender Ärzte des Hypnotismus als Heilmethode in ausgedehntem Mafse be-

dienen.« Beachtenswert ist jedenfalls, dafs alle, die in der Suggestionsheilkunde die meisten Erfahrungen haben, ihre Anwendung sehr empfehlen. Dr. *Grofsmann*, der frühere Redakteur der Zeitschrift für Hypnotismus in Berlin, hat eine Reihe von wissenschaftlichen Autoritäten, die dieses Gebiet zum Gegenstande ihres Spezialstudiums gemacht haben, um ihr Urteil befragt über die wissenschaftliche Berechtigung der Anwendung der hypnotischen Suggestion zu Heilzwecken in den von der Nancyer Schule gewonnenen Anschauungen, über die eigenen Erfolge der Forscher und etwaige ärztliche wie juristische Bedenken gegen die Anwendung. Es liegen medizinische Gutachten vor von *Liébeault*, *Bernheim*, *Azam*, *Beaunis*, *Bleuler*, *Brügelmann*, *Danilewsky*, *Delboeuf*, *van Eeden* und *van Renterghem*, *Eulenburg*, *Forel*, *Gerster*, *Janet*, *de Jong*, *Krafft-Ebing*, *Moebius*, *Moll*, *Morselli*, *Obersteiner*, *Ringier*, *v. Scholz*, *v. Schrenck-Notzing*, *Sperling*, *Stembo*, *Tuckey*, *Wetterstrand* und juristische Gutachten von *Liégeois*, *Drucker* und *v. Lilienthal*. Sie sind zum Teil sehr eingehend und fast durchweg gründlich. Es wird die volle wissenschaftliche Berechtigung der Anwendung hypnotischer Suggestionen zu Heilzwecken behauptet. Ein Schaden sei bei sachgemäfser Anwendung ausgeschlossen. Dagegen seien in sehr vielen Fällen Heilungen erzielt worden.

Wir zählen im folgenden eine Reihe von Krankheiten auf, die sich nach den Angaben der Ärzte und anderer Forscher, die in der Suggestionstherapie Erfahrung haben, für diese Behandlung eignen: Allerlei Schmerzen, die keine anatomische Grundlage haben (Kopfschmerzen, Magenschmerzen, neuralgische und rheumatische Schmerzen). Schlaflosigkeit. Hysterische Störungen, besonders Lähmungen der Glieder. Stottern. Stimmlosigkeit. Weinkrampf. Schwindel. Angst. Störungen des geschlechtlichen Trieblebens (Onanie). Verkehrte Geschlechtsempfindung, wenn nicht angeboren. Menstruationsstörungen, die nicht auf schweren organischen Störungen beruhen. Habituelle

Verstopfungen. Mondsucht. Unruhige Träume. Appetitlosigkeit. Alkoholismus, Morphinismus, Nikotinismus und verwandte Zustände. Nervöses Asthma. Nervöse Sehstörungen. Nervöses Hautjucken. Nächtliches Bettnässen. Ohrensausen. Schreibkrampf. Verschleppte Fälle von Veitstanz, besonders wenn die Ursache seelisch ist. Auch in der Geburtshilfe ist die Hypnose mit Erfolg angewandt worden. — Heftige Kopfschmerzen habe ich selbst durch Suggestion beseitigt. Nach der Hypnotisierung gab ich auf, die Kopfschmerzen sollten vollständig verschwinden und auch nach dem Erwachen nicht mehr vorhanden sein. Der Erfolg war der gewünschte. Zahnschmerzen versuchte ich auf diese Weise ebenfalls zu vertreiben; doch gelang es mir nicht, vermutlich weil die Ursache des Schmerzes fortdauerte. Andere Versuche habe ich nicht angestellt. In den oben angeführten Gutachten sind viele Heilungsgeschichten erzählt. Dr. Freiherr *v. Schrenck-Notzing* bietet mehrere interessante statistische Tabellen, z. B.:

In 20 Fällen von Onanismus und geschlechtlicher Hyperästhesie (Überempfindung) wurden

geheilt mit späterer Nachricht	10	13 = 65 pCt.,
geheilt ohne spätere Nachricht	3	
vollständig gebessert	5	= 25 pCt.,
vorübergehend gebessert . .	1	= 5 pCt.,
gänzlicher Mifserfolg	1	= 5 pCt.,

Bei Nervenschwäche war das Ergebnis der Suggestionsbehandlung in 228 Fällen folgendes:

Mifserfolge	72	= 31,579 pCt.,
leichte Besserung		
bedeutende Besserung . . .	84	= 36,842 pCt.,
Heilung	72	= 31,579 pCt.

Am weitesten gebracht hat es in der Methode und im Erfolge wohl Dr. *Wetterstrand* in Stockholm. Er hat schon bis vor etwa sechs Jahren acht Jahre lang die Suggestionsbehandlung während der Hypnose täglich angewandt und in dieser Zeit annähernd 7000 Patienten behandelt.

Wir lassen hier einige in seinem Gutachten[1]) angeführte Geschichten von Kuren folgen:

Ein Jüngling, 17 Jahre alt. Er ist von ausnehmend kräftiger und starker Körperkonstitution. Während der letzten zwei Jahre hat er beständig an Kopfschmerz und Schwindel gelitten, so daſs er den Besuch der Schule aufgeben muſste. Jeden Sommer hat er an Badeorten zugebracht und die verschiedensten Methoden geprüft, aber ohne jeden Erfolg. Im Mai 1892 begann die Behandlung bei mir, und nach zwei Monaten war er gesund. Keine Spur von Kopfweh ist vorhanden, so daſs er seit jener Zeit ununterbrochen die Schule besuchen kann.

Eine unverheiratete Dame, 25 Jahre alt. 1886 fing sie an, an Zuckungen zu leiden, zuerst im Gesicht, nachher in den Extremitäten, und schlieſslich bildete sich ein heftiger Veitstanz (Chorea) aus. Sie konnte nicht einen Augenblick stille sitzen und kaum verständig sprechen. Der Schlaf war unruhig, und das Einschlafen fiel ihr sehr schwer. Man hatte während zweier Jahre alles versucht, auch die hypnotische Behandlung; allein wegen der immer zunehmenden Unruhe und steten Körperbewegung konnte man keine Hypnose erzielen. Während dieser Jahre war sie fast immer bettlägerig; denn sie war unvermögend zum Gehen. Nach einigen Versuchen wurde sie von mir in somnambulen Zustand versetzt. Sie konnte schon nach zwei Tagen das Bett verlassen und mich zu Fuſse besuchen. Nach einer weiteren Behandlung einen Monat hindurch war sie vollkommen gesund und ist es noch, nachdem 5 ½ Jahre seitdem verflossen sind.

Ein junges Mädchen, 17 Jahre alt. Infolge von Überanstrengung beim Studium hatte sie sich im Frühjahr 1892 einen heftigen Kopfschmerz zugezogen. Zu diesem Schmerze gesellten sich bald verschiedene neurasthenische Symptome, wie Unvermögen, klar und logisch zu

---

[1]) *Groſsmann*, Die Bedeutung der hypnotischen Suggestion als Heilmittel. Berlin, Bong & Co., 1894. S. 133 f.

denken, Schlaflosigkeit, eine äufserst deprimierte, fast verzweifelte Gemütsstimmung, Appetitlosigkeit, Abmagerung. Der Sommer 1892 brachte keine Besserung trotz fleifsigen Medizinierens, und im Spätherbst desselben Jahres versuchte sie eine Kur im Krankenhause. Doch kein Erfolg zeigte sich, und nach siebenwöchentlichem Aufenthalt daselbst wurde sie, noch weit elender als vorher, nach Hause gebracht. Ende Januar 1893 fing ich an, sie zu behandeln, zuerst in ihrer Behausung, dann bei mir, und zwar mit der Wirkung, dafs sie nach zweimonatlicher Behandlung vollständig gesund wurde. Sie kann sich jetzt mit intellektueller Arbeit beschäftigen. Sie ist wieder bei Kräften, und alles Kränkliche ist verschwunden.

Eine unverheiratete Dame, 26 Jahre alt. Seit zwei Jahren hat sie zu grübeln angefangen und sich traurigen, düsteren Gedanken hingegeben. Sie dachte oft an den Tod, und obgleich sie niemals einen Selbstmordversuch gemacht hat, so lag doch der Gedanke, sich das Leben zu verkürzen, hinter all' ihrem Thun und Lassen. Sie konnte sich mit keinerlei Arbeit beschäftigen, safs ganze Stunden und stierte vor sich hin unter Stöhnen und Seufzen, zuweilen ihre unglückliche Lage bejammernd. Zu irgend einer regelmäfsigen Arbeit war sie nicht zu bewegen, und derart war ihr Zustand zwei Jahre hindurch, als ich im April 1891 sie zum erstenmal sah. Sie war eigentlich nicht gemütskrank; sie konnte sehr wohl ihren Zustand beurteilen, aber war nicht im stande, sich von ihren düsteren Gedanken, die sie stets verfolgten, zu befreien. Auch im Schlafe äufserte sich die Schwermut und veranlafste die schrecklichsten Träume. Dafs auch die Körperkonstitution darunter leiden mufste, war natürlich. Nach einer zweimonatigen, sehr energischen Behandlung gelang es mir endlich, einen tiefen somnambulischen Zustand zu bewirken, und sie war vollkommen geheilt. Seitdem sind 2½ Jahre verflossen; sie ist jetzt eine der gesundesten und frohesten Personen. Ihr früherer, kränklicher Zustand erscheint ihr als ein ferner, schauerlicher Traum.

Ein Mann im 30. Lebensjahre. Seit fünf Jahren hat er sich ununterbrochen dem Mifsbrauch von Spirituosen hingegeben. Sein Vater erzählte mir, dafs er viel Geld vergeudet habe, und dafs er viele Male infolge seiner Trunksucht dem Rande des Unterganges nahe war. Das Glück des Familienherdes war untergraben; die Frau war verzweifelt. Aber nichts half; der Mann frönte seiner Trunksucht nur immer mehr. Im Januar 1889 fing ich an, ihn zu behandeln, und nach drei Wochen war er genesen. Seitdem hat er, wie ich mit Bestimmtheit sowohl von seinem Vater wie auch von anderen Angehörigen erfahren habe, nicht einen Tropfen von geistigen Getränken genossen. Er lebt nun als der glücklichste Familienvater.

Ein Mädchen, 9 Jahre alt. Sie hat seit ihrer Geburt jede Nacht im Bette uriniert und keine Nacht trocken gelegen. Im April 1888 wurde sie von mir einige Male behandelt und ist seit jener Zeit von ihrer üblen Gewohnheit befreit, wie mir ihre Mutter vor kurzem mitteilte.

Nicht alle von *Wetterstrand* behandelten Fälle haben einen so glücklichen Verlauf gehabt. Zum Teil erwiesen sich die Krankheiten als unheilbar, so dafs nach *Wetterstrands* Ansicht auch keine andere Behandlung Erfolg gehabt hätte; zum Teil fehlte es den Patienten auch an der nötigen Geduld und Ausdauer. Gerade die Hypnotisten mit der gröfsten Erfahrung heben hervor, dafs sie nie üble Folgen bei der Behandlung mit Suggestion zu verzeichnen gehabt haben. Es sei leicht, in solchen Fällen, wo böse Folgen beobachtet worden sind, eine fehlerhafte Technik nachzuweisen. Natürlich ist die Suggestion kein Allheilmittel. Nur bei einer beschränkten Zahl von Krankheiten ist sie anwendbar, und auch bei ihnen kommt sehr viel auf richtige Diagnose, Individualisierung, Übung des Arztes etc. an. Auch der Grad der Hypnose kommt für die Suggestionstherapie in Betracht. Manche Menschen sind erst in tiefen Stadien zu beeinflussen, andere schon in den leichteren. Bei allen Personen aber erreicht man in der tiefen Hypnose mehr als in der leichten. An eine

Beseitigung organischer Fehler durch Suggestion kann natürlich nicht gedacht werden. Die hypnotische Suggestion kann und will die jetzige praktische Heilkunde nicht verdrängen, oder auch nur beeinträchtigen, sondern nur an ihrem Teil sie bereichern und läutern. Bei manchen Gegnern ist die Ursache der Abneigung auch blofs starres Festhalten an der mechanischen, materialistischen Weltanschauung, die sie als der naturwissenschaftlichen Erkenntnis letzten Schlufs preisen.

Wie ist nun aber die Heilung durch Suggestion zu erklären? Die Voraussetzung ist, dafs eine Heilwirkung bei gewissen Krankheiten eintreten könne, wenn sich die Idee und Heilung in dem Patienten festsetzt. Wenn auch Vertrauen zu dem Arzte vorhanden ist, so ist es im Wachen doch gewöhnlich nicht so grofs, dafs die Idee die ausreichende Stärke erlangte. In der Hypnose dagegen ist es auch bei zweifelsüchtigen und intelligenten Menschen leicht, dies zu erreichen.

Es sind viele Vorwürfe laut geworden, dafs die Hypnose Gefahren mit sich bringe. Sind diese Beschuldigungen berechtigt? Bei Ärzten, die in der Suggestionstherapie gründliche Erfahrung haben, sind Gefahren so gut wie ausgeschlossen. Doch sind bei der jetzigen geringen Kenntnis des hypnotischen Heilverfahrens auf diesem Gebiete wirklich erfahrene Ärzte selten. Immerhin ist doch in Betracht zu ziehen, welche Freiheit man jungen, angehenden Ärzten in der Anwendung von Giften und gefährlichen Operationen läfst. Dabei sind hier die Gefahren keineswegs geringer. Verbietet man die Chloroformierung, trotzdem Chloroformtode gar nicht allzu selten sind? Untersagt man Ärzten Morphiumeinspritzungen, die doch auch gefährliche Folgen haben können? (Man denke nur an die Morphiumsucht!) Wie diese und andere Gifte, chirurgische Operationen u. s. w. in der Hand unkundiger und böswilliger Menschen Schaden anrichten können, so auch Hypnosen. Das ist gar nicht zu bezweifeln. Aber wie man die Anwendung anderer Heilmittel wegen der

Möglichkeit des Schadens nicht verbieten darf, so auch nicht die Suggestionsbehandlung. In den von *Grofsmann* eingeforderten Gutachten wird allgemein betont, dafs wohl bei Dilettanten, nicht aber bei Kundigen Gefahren zu erwarten seien, weil die Eingeweihten die Bedingungen derselben kennen und wissen, wie sie zu beseitigen sind. Professor *Ziemssen* in München hat 1889 auf dem oberbayerischen Ärztetage ein sehr absprechendes Urteil über den therapeutischen Hypnotismus gefällt. Er gründete dasselbe auf Versuchen seines Assistenten Dr. *Friedrich* in einem Münchener Krankenhause. Vier Jahre später wurde von Dr. *Friedrich* ein Bericht veröffentlicht. Es ergiebt sich daraus, dafs nur an zwanzig Kranken experimentiert worden ist, während die Anhänger der suggestiven Heilmethode auf Tausende von Erfolgen hinweisen. Aufserdem bemerken *v. Schrenck-Notzing* und andere, dafs *Friedrich* unzweckmäfsige, ja schädliche Hypnotisationsmethoden angewandt und dringende Vorsichtsmafsregeln aufser acht gelassen hat. Wirklich ernste Schädigungen sollen trotzdem nicht festgestellt sein. Dafs ein Mensch in der Hypnose sterben kann, ist ebensowenig ausgeschlossen wie im Schlafe, bei der Arbeit u. s. w. Die Schuld aber dann auf die Hypnose zu schieben, wäre nach *Moll* gerade so logisch wie jener Fall, dafs die Einwohner einer kleinen Stadt keine Kartoffelsuppe mehr afsen, weil eine Frau eine halbe Stunde nach dem Genusse von Kartoffelsuppe eine Treppe herunter gefallen war und das Genick gebrochen hatte. Bei den rein psychischen Hypnotisierungsmethoden sind schlechte Folgen kaum möglich. Bei den oben angeführten weniger harmlosen Mitteln dagegen kann eine leichte Entzündung der Bindehaut eintreten (die ich aber auch noch nicht beobachtet habe, die jedoch durch Kühlung leicht zu beseitigen wäre), ferner kurzer Kopfschmerz, Benommensein im Kopfe, Thränen der Augen, nervöse Abspannung, oder Erregung, Mattigkeit, Schwere in den Gliedern. Durch Gegensuggestionen vor dem Erwecken aus der tiefen Hypnose können dergleichen un-

angenehme oder gar böse Folgen in den meisten Fällen ferngehalten werden. *Moll* bemerkt (S. 247) mit Recht, dafs fast alle jene Männer, die besonders von den Gefahren des Hypnotismus und auch sonst gegen ihn sprechen (z. B. *Gilles de la Tourette, Ewald, Mendel, Rieger, Binswanger*), sich keineswegs abhalten lassen, selbst zu hypnotisieren. Sie geben damit zu, dafs nicht die Hypnose an sich, sondern nur ihre fehlerhafte Anwendung das Schädliche sei. Es ist festgestellt, dafs hystero-epileptische Personen zuweilen während der Hypnose hysterische Anfälle haben. Wenn nun auch nicht festgestellt werden kann, dafs dieselben nicht zu dieser Zeit auch aufserhalb der Hypnose eingetreten wären, so erscheint bei solchen Personen doch besondere Vorsicht nötig. Bemerkt mufs aber noch werden, dafs man in der tiefen Hypnose auf hysterische Krämpfe dauernd günstig eingewirkt hat.

Die wirklich ernsten Gefahren der Hypnose sind andere. Sie bestehen in der nach oftmaligen Hypnotisationen vorkommenden allmählichen Steigerung der Hypnotisationsfähigkeit (sog. Hypnosesucht) und der gesteigerten Suggestibilität auch im Wachen. Gerade bei öfterer Anwendung der Fixationsmethode treten die Folgehypnosen so schnell und leicht ein, dafs eine Hypnotisierung durch zufälliges Fixieren eines Gegenstandes nicht ausgeschlossen ist. *Moll* und andere geben zur Vermeidung der obigen Gefahren den Rat, vor dem Erwachen Gegensuggestionen zu geben, etwa die folgenden: »Es darf niemandem gelingen, Sie ohne Ihre Einwilligung und gegen Ihren Willen zu hypnotisieren. Sie werden niemals ohne Ihren Wunsch in Hypnose kommen. Niemand wird im stande sein, Ihnen im Wachen etwas Derartiges einzureden wie in der Hypnose. Sinnestäuschungen wie in der Hypnose sollen bei Ihnen im Wachen nie eintreten!« Eine wirkliche Gefahr birgt auch die Furcht vor der Hypnose in sich. Selbstsuggestionen, die der Hypnotist nicht leicht zu erkennen vermag, können hierbei schädliche Folgen haben. Der Hypnotist sollte also solche Personen, die Angst vor der

Hypnose haben, oder die sonst aufgeregt sind, nicht hypnotisieren.

Wir kommen jetzt auf die strafrechtliche Seite des Hypnotismus zu sprechen. Der Hof- und Gerichtsadvokat *Drucker* in Wien vertritt den Standpunkt, dafs die Frage der hypnotischen Suggestion in allen Staaten gesetzlich geregelt werden sollte. Bisher existiert ein solches Gesetz nur in Belgien auf Grund eines Gutachtens der belgischen medizinischen Akademie. Die Suggestionstherapie durch geeignete Nichtärzte ist dort an besondere Erlaubnisscheine gebunden. In Frankreich ist den Militärärzten das Hypnotisieren verboten. In Rufsland ist 1893 durch einen Ukas verfügt worden, dafs Ärzte die Hypnose nicht ohne Rat und Beisein anderer Ärzte anwenden dürfen, falls Zeit und Verhältnisse es erlauben. Über jeden einzelnen Fall ist der Verwaltungsbehörde Anzeige zu erstatten unter Angabe der ärztlichen Zeugen. Bekanntmachungen jeder Art über Behandlung durch Hypnose sind verboten. Solche Bestimmungen, die die freie Forschung auf dem Gebiete des Hypnotismus geradezu unmöglich machen, sind allerdings vom Übel. Aber auch wir halten eine gesetzliche Regelung der Anwendung der Hypnose für notwendig. Nur zu medizinischen und sonstigen wissenschaftlichen Zwecken sollten Hypnotisationen gestattet werden, dabei aber auch ohne schädigende Einschränkung. Gegen seinen Willen aber dürfte niemand hypnotisiert werden. Öffentliche hypnotische Schaustellungen, die nur die Unterhaltung des Publikums bezwecken und wobei rohe Versuche an der Tagesordnung sind, sollten überhaupt verboten werden. Die Frage, ob der Anwendung der Hypnose zu Heilzwecken rechtliche Bedenken entgegenständen, wird sowohl von *Drucker* wie von dem Professor der Rechte *v. Lilienthal* in Marburg unbedingt verneint. Wohl sind einige geschlechtliche Vergewaltigungen während der Hypnose bekannt geworden; aber ein verbrecherischer Arzt hat auch in der Chloroformierung ein Mittel, Personen in den Zustand augenblicklicher Bewufstlosigkeit und

Wehrlosigkeit zu versetzen. Die vorhandenen Strafgesetze reichen zur Ahndung derartiger Verbrechen wie auch solcher gegen das Eigentum vollständig aus. Es ist ja möglich, Hypnotisierte zu Verbrechen, z. B. zu Diebstählen, zu veranlassen, wenn auch moralisch hochstehende Personen nur schwer dazu gebracht werden können. Während der Dauer der Hypnose selbst werden Verbrechen durch den Hypnotisierten allerdings selten sein. Der Anstifter könnte doch nur ein gewiegter Verbrecher sein, und ein solcher wird sich kaum auf ein so unsicheres, sehr leicht fehlschlagendes Experiment einlassen. Kommen Verbrechen während des wachen Zustandes, jedoch infolge einer hypnotischen Suggestion vor? Dafs sie möglich sind, ist durch Experimente im Studienzimmer oft genug bewiesen worden. Dafür reicht aber auch der § 51 des Strafgesetzbuches aus: »Eine strafbare Handlung ist nicht vorhanden, wenn der Thäter zur Zeit der Begehung der Handlung sich in einem Zustand der Bewufstlosigkeit oder krankhafter Störung der Geistesthätigkeit befand, durch welchen seine freie Willensbestimmung ausgeschlossen war.« Dafs das letztere bei solchen Verbrechen zutrifft, leuchtet ein. Als Anstifter oder Thäter würde nach § 48 des Strafgesetzbuches der zu bestrafen sein, der die betreffenden Suggestionen erteilt hat. Es ist hier nicht der Ort, die rechtliche Bedeutung der Hypnose und der hypnotischen Suggestionen eingehender und allseitig zu behandeln. Aus diesem Grunde gehen wir auch auf die civilrechtliche Seite gar nicht ein. Wir verweisen auf folgende Werke: *v. Bentivegni*, Die Hypnose und ihre civilrechtliche Bedeutung. Leipzig, 1890. — *v. Lilienthal*, Der Hypnotismus und das Strafrecht. Berlin, Guttentag, 1887.

Gehen wir nun zu der für uns wichtigsten Bedeutung des Hypnotismus über, zu der pädagogischen! Professor *Bernheim* wies 1886 im Novemberheft der *Revue de l'Hypnotisme* auf den Forscher Dr. *Durand* hin, der schon 1860 dem Hypnotismus folgendes Prognostikon

stellte: »Der Braidismus liefert uns die Basis einer intellektuellen und moralischen Orthopädie, welche sicherlich eines Tages feierlich in die Bildungs- und Besserungsanstalten eingeführt werden wird.« Es ist zum mindesten eine ebenso undankbare Aufgabe, Prophezeiungen anzuzweifeln wie das Prophezeien selbst. Da man eigentlich schon dahin gekommen ist, die Unmöglichkeit als ein unmögliches Wort aufzufassen, lassen wir die Glaubwürdigkeit jener Vorhersagung dahingestellt sein. Auf keinen Fall aber liegt jene Zeit so nahe, dafs die Lehrer und Erzieher der Gegenwart nun Ursache hätten, ihre pädagogischen Hefte flugs in den Ofen zu stecken und ihr Heil in der Anwendung der hypnotischen Suggestion zu suchen. Ich bin jedoch nach den freilich sehr spärlich vorliegenden Versuchen anderer und nach meinen eigenen theoretischen und praktischen Studien zu der festen Überzeugung gelangt, dafs die Pädagogik, insbesondere die pädagogische Pathologie, in gewissen Fällen sich der hypnotischen Suggestion mit schätzenswertem Erfolge bedienen kann, und dafs deshalb die Zeit kommen mufs, dafs es geschehen wird. Doch hüte man sich vor zu überschwänglichen Hoffnungen!

Auf einem Kongrefs 1886 in Nancy wies der Präsident *Felix Hément* sehr entschieden auf den Hypnotismus als Erziehungsmittel hin. Er sprach sich dahin aus, der Hypnotismus scheine der Ausgangspunkt einer geistigen Orthopädie zu sein. *Hément* war bestrebt, die Aufmerksamkeit der gebildeten Welt, besonders der Pädagogen, auf diese Frage zu lenken. Bestimmte Vorschläge machte er nicht.

Bérillon, der Redakteur der *Revue de l'Hypnotisme*, vertrat mit grofser Wärme dieselbe Ansicht. Die Pädagogen dürften unbedingt nicht mehr dieses Erziehungsmittel ablehnen, das in der Hand eines geschickten Mannes Wunder zu wirken vermöge.

Die genannten, nach ihrem Berufe der Pädagogik fernstehenden Männer waren zu ihrem Standpunkte be-

sonders auf Grund der Erfahrungen des Arztes Dr. *August Voisin* gekommen. Dieser soll mit Hilfe der hypnotischen Suggestion einige Versuchspersonen sittlich gebessert haben. So hatte er Johanna Schaff, eine diebische, liederliche, unsaubere, faule und brutale Person in ein ehrliches, anständiges, sauberes, fleifsiges und gehorsames Mädchen verwandelt. Er hatte ihr mit gröfstem Nachdrucke suggeriert, die schlechten Gewohnheiten abzulegen und wieder ein brauchbares Mitglied der menschlichen Gesellschaft zu werden. Seit mehreren Jahren mochte sie keine Zeile mehr lesen. Dr. *Voisin* gab ihr nun die Suggestion, dafs sie einige Seiten eines moralischen Buches lernen sollte. Sie that es, und *Voisin* liefs sie ihr Pensum aufsagen. Er erweckte in ihr Gefühle der Teilnahme für andere, denen sie bis dahin vollständig gleichgiltig gegenüber gestanden hatte. Die Heilung war angeblich von einem solchen Erfolge, dafs Johanna Schaff als Wärterin in einem Hospital angestellt werden konnte und sich untadelhaft betrug. Auf diesen ersten Versuch folgte eine Reihe anderer, und fast keiner blieb ohne irgend ein befriedigendes Resultat. In einem Falle änderte *Voisin* den sehr unverträglichen Charakter einer Frau, so dafs sie sanft gegen ihren Mann wurde und ihrem Zorne nicht mehr blind nachgab.

Aufser diesen Versuchen an Erwachsenen sind auch solche an Kindern gemacht worden. Zu Dr. *Liébeault* wurde ein Kind gebracht, das an nervösen Erregungen litt, sich aber nicht hypnotisieren lassen wollte. Da erklärte sich der Bruder der Kranken, ein kleiner, kräftiger und gesunder Knabe, sofort dazu bereit. Er gab an, er habe durchaus keine Furcht. Während sich der Knabe in Hypnose befand, klagte die Mutter dem Arzte, ihr Sohn sei wegen seiner Trägheit stets der letzte in der Klasse. Es wurde ihm nun suggeriert, mehr Fleifs auf seine Studien zu verwenden. Der Erfolg war der, dafs der kleine Faulenzer in sechs Wochen ein fleifsiger Knabe wurde, der seiner Klasse als Muster vorgestellt werden konnte. Zweimal wurde er der erste in der Klasse.

Ein anderer Fall: Einem jungen Idioten vermochte man bis dahin weder das Lesen noch das Rechnen beizubringen. Die Fähigkeit des Aufmerkens fehlte vollständig. Diese durch vielfache hypnotische Suggestionen zu wecken, war das erste Bestreben *Liébeaults*. Nach zwei Monaten vermochte der bis dahin jeder geistigen Einwirkung unzugängliche Idiot zu lesen; aufserdem verstand er, mit den vier Grundrechnungsarten umzugehen.

Wie üble Angewohnheiten, die mit psychopathischen Minderwertigkeiten zusammenhängen, durch hypnotische Suggestion beseitigt werden können, zeigt ein von *Bérillon* in der *Revue de l'Hypnotisme,* I, 218 ff., Januarheft 1887 veröffentlichter Fall: Ein Kind von elf Jahren hatte die üble Gewohnheit, zwei Finger der linken Hand bis zum zweiten Gliede fortwährend im Munde zu halten. Sobald man das Kind abends in das Bett brachte, fing es an, an den Fingern zu saugen; anders konnte es nicht einschlafen. Nur solche Beschäftigungen, zu denen der Gebrauch beider Hände erforderlich war, verhinderten das Kind am Saugen. Alle angewandten Mittel waren vergeblich. Da die Finger oft schmutzig waren, entstanden bei dem Kinde Magenbeschwerden und Verdauungsstörungen. Als es zu *Bérillon* gebracht wurde, fand er die beiden Finger bereits ganz verunstaltet. Die Nägel waren bis zur Wurzel abgenutzt, und es hatten sich infolge der Reibungen mit den Zähnen hornige Stellen von 4 mm Dicke gebildet. Das letzte Glied war völlig zusammengeschrumpft. Das Kind kannte seine schlechte Gewohnheit wohl, konnte aber davon nicht lassen. Doch wünschte es, geheilt zu werden. Die Hypnose kam nach wenigen Minuten zu stande, und Dr. *Bérillon* suggerierte dem Kinde mehrmals, es solle fortan abends stets einschlafen, ohne die Finger in den Mund zu stecken. Nach dem Erwachen fragte *Bérillon,* ob es sich erinnere, was während des Schlafes vorgegangen sei. Das Kind antwortete, es habe den Arzt sprechen gehört, sei aber zu schläfrig und willenlos gewesen, als dafs es die Worte verstanden hätte. Am folgenden Tage wurde Dr. *Bérillon*

von den Eltern benachrichtigt, dafs ihr Kind eingeschlafen sei, ohne zu saugen. Zwar hätte es wie gewöhnlich die Neigung gehabt, die Finger in den Mund zu stecken; doch sei es derselben nicht unterlegen. Ebenso war es am folgenden Abend. Am dritten Tage kam die Begierde wieder und zwar viel lebhafter. Aber das Kind unterlag auch dieses Mal nicht und sagte zu seiner Grofsmutter: »Es ist doch sonderbar! Ich habe stets Lust, meine Finger in den Mund zu stecken; aber ich fühle, dafs ich es nicht kann!« Am folgenden Tage wurde die hypnotische Suggestion wiederholt, und das Kind wurde sowohl von seiner üblen Gewohnheit, als auch von den Magenbeschwerden vollkommen geheilt.

Meine eigenen Erfahrungen führe ich gleichfalls an. Ich darf von ihnen sagen, dafs sie Resultate sorgfältigster Überlegung und Beobachtung sind. Für ihre Zuverlässigkeit verbürge ich mich vollkommen. Ich suggerierte einem hypnotisierten Knaben im Alter von vierzehn Jahren und vier Monaten: »Ich werde dir jetzt etwas vorlesen und es dir auch zu lesen geben. Das sollst du mir nach dem Erwachen genau Wort für Wort wiederholen. Noch nach acht Tagen sollst du es mir ebenso genau angeben können. Du sollst auch nach dem Erwachen wissen, dafs ich dir dies während der Hypnose aufgegeben habe!« Dann sprach ich dem Hypnotiker eine Begriffsreihe, eine Definition und zwei Citate vor:

1. Stanze, Terzine, Sonett, Kanzone, Ritornell, Siziliane.

2. Poetik ist die Lehre von dem Wesen, von den Grundsätzen, Regeln, Formen und Formeln der Dichtkunst, oder die wissenschaftliche Betrachtung der Poesie.

3. »Fürwahr, die Metrik ist rasend schwer, es giebt vielleicht sechs oder sieben Männer in Deutschland, die ihr Wesen verstehen« *(Heinrich Heine)*.

4. »Heraus in eure Schatten, rege Wipfel
Des alten, heil'gen, dichtbelaubten Haines,
Wie in der Göttin stilles Heiligtum
Tret' ich noch jetzt mit schauderndem Gefühl,

Als ob ich sie zum erstenmal beträte,
Und es gewöhnt sich nicht mein Geist hierher.«

(*Goethe*, Iphigenie.)

1—3 waren dem Knaben völlig unbekannt, 4 nicht mehr ganz. Ich mufste ihm jedes drei- oder viermal vorsprechen, oder es ihn selbst sprechen lassen, ehe er es sicher auswendig konnte, beinahe so oft wie im Wachen. Nach dem Erwecken liefs ich ihn 1 und 3 sprechen. Er konnte es noch auswendig. Hier ist also ein kaum nennenswerter Erfolg zu verzeichnen.

Ein zweiter Fall: Ich gab demselben Knaben nach einer Woche in der Hypnose auf: »Du sollst dich morgen und übermorgen für nichts weiter als für Chemie interessieren« (für diese Wissenschaft hatte er sonst gar kein Interesse). Am folgenden Tage fragte ich ihn, welches jetzt seine häusliche Lektüre sei und erhielt zur Antwort, er lese die Artikel über Chemie in dem grofsen Konversationslexikon; er verstehe aber leider vieles nicht. Ich lieh ihm auf seinen Wunsch populäre Bücher über Chemie, und er las sie schnell und mit Interesse durch. Sein praktisch-weiterverfolgendes Interesse zeigte sich darin, dafs er verschiedene Stoffe mischte. So suchte er aus Schwefel, Kohle und Salpeter Pulver herzustellen. Am dritten Tage war — man achte auf die Suggestion! — das Interesse für chemische Fragen verschwunden. Der Knabe erzählte mir, er habe am Morgen nichts anzufangen gewufst, sei an das Bücherbrett getreten und habe aus Gewohnheit der beiden letzten Tage nach einem Buche über Chemie gegriffen. Als er jedoch die erste Seite aufschlug, habe ihm »das nicht gefallen«. Das Nachdenken über den auffallenden Unterschied habe ihn auf die Vermutung gebracht, dafs das in der Hypnose bewirkt worden sei.

Dritter Fall: Nachdem das Interesse für Chemie verschwunden war, suggerierte ich dem Hypnotiker: »Die nächsten acht Tage wirst Du Dich ganz besonders für Orthographie und Etymologie interessieren, namentlich für Feinheiten darin!« Es traf genau ein, auch bezüglich der

Zeit. Bisher hatte er für Orthographie und Etymologie kein bemerkliches Interesse. Jetzt las er fortwährend Bücher über einschlägige Gebiete.

Vierter Fall: Acht Tage später suggerierte ich dem Hypnotiker: »Du sollst von jetzt ab alle biblischen Geschichten, auch wenn du sie nur einmal durchliest, gleich genau merken und sie nicht wieder vergessen!« Nach der Dehypnotisierung versuchte ich es mit solchen Geschichten, von denen ich wufste, dafs er den Inhalt nur in den wichtigsten Zügen kannte. Nach einmaligem Durchlesen erzählte er die Geschichte von der Teilung des Reiches ganz genau, grofsenteils wörtlich. Nun versuchte ich es mit den beiden ersten Abschnitten (35 Druckzeilen) der Geschichte: »Die babylonische Gefangenschaft und ihr Ende.« Er erzählte sie nach einmaligem Durchlesen sehr genau, grofsenteils wörtlich. Es war nichts ausgelassen. Auf Befragen gab er an, dafs er die Geschichten sonst immer erst nach zwei- bis dreimaligem Durchlesen so erzählen konnte, wie jetzt nach einmaligem. Am nächsten Tage liefs ich mir die Geschichten nochmals erzählen. Es war nichts vergessen worden. N. N. lernt jetzt täglich zwei ihm sehr wenig bekannte biblische Geschichten, indem er sie einmal durchliest. Er erzählt sie dann ziemlich wörtlich, ohne zu stocken.

Fünfter Fall: Ich gab dem Hypnotiker auf: »Du wirst dir nach dem Erwachen den ersten Psalm einmal durchlesen und ihn dann sofort Wort für Wort auswendig sprechen können, aber nur diesen Psalm. Andere wirst du nicht leichter lernen als gewöhnlich!« Es traf genau ein. Ich hatte mich vorher überzeugt, dafs er den ersten Psalm so gut wie gar nicht kannte. Er las ihn ein einziges Mal durch, legte das Buch weg und sagte ihn richtig auswendig her. Ich versuchte es gleich darauf mit anderen Psalmen. Diese las er mehrmals durch und blieb beim Hersagen trotzdem fortwährend im Texte stecken.

Sechster Fall: Nach weiteren acht Tagen suggerierte ich dem Hypnotiker, er sollte hinfort auch Gedichte

leichter lernen. Ich gab ihm auf, das *Schiller*sche Gedicht »Die Worte des Glaubens«, das er noch gar nicht kannte, auswendig zu lernen. Es hat fünf Strophen mit je sechs Zeilen. Nach fünf Minuten konnte er das Gedicht schon auswendig sprechen. Nur bei der vierten und fünften Strophe stockte er an je einer Stelle ein wenig. Ich liefs ihn diese Strophen noch einmal durchlesen, und nun sprach er das Gedicht tadellos. Auch am nächsten Tage hatte er nichts vergessen. An diesem Tage versuchte ich es mit dem *Schiller*schen Gedichte »Der Alpenjäger«, das der Knabe allerdings früher schon einmal gelesen hatte, aber nicht näher kannte. Ich liefs wieder die ersten fünf Strophen mit je sechs Zeilen lernen, diesmal laut, weil er angab, er lerne so leichter. Nach vier Minuten konnte er das Gedicht auswendig sprechen. Wieder stockte er an zwei Stellen ein wenig. Nach nochmaligem Durchlesen sprach er das Gedicht ohne Anstofs. Eine Repetition nach zehn Tagen ergab, dafs er beide Gedichte noch annähernd fehlerfrei sprach. Von späteren Jahren weifs ich nur, dafs N. N. aufserordentlich leicht auswendig lernte.

Diese Stärkung des Gedächtnisses habe ich noch an einem anderen Knaben im Alter von fünfzehn Jahren vorgenommen. Ich gab ihm gleichfalls auf, Gedichte und biblische Geschichten sehr schnell auswendig zu lernen. Der Erfolg war derselbe, wie wir es oben berichtet haben. Nach einem halben Jahre stellte ich Fortdauer der bezeichneten Fähigkeit fest. Ich suchte den Knaben für Naturgeschichte zu interessieren, der er sonst durchaus kein Interesse abzugewinnen vermochte. Er gab später an, dieser Unterrichtsgegenstand sei ihm nun bei weitem lieber als früher. Hinzugefügt mufs noch werden, dafs es bei der Sachlage ausgeschlossen ist, den Erfolg dem Unterrichte zuzuschreiben.

Doch füge ich hinzu, dafs andere meiner Versuche kein so günstiges Resultat hatten. War überhaupt kein Erfolg vorhanden? Jedenfalls vermochte ich keinen fest-

zustellen. Ob ich Fehler gemacht habe, oder ob die Ursache in den Versuchspersonen lag, weifs ich nicht. Vorläufig ist dies sicher, dafs solche Erfolge, wie ich sie zu verzeichnen habe, möglich sind — und auch das ist doch wohl schon sehr beachtenswert. Ob sie bei richtiger Methode bei allen hypnotisierbaren Kindern zu erreichen sind oder nicht, kann ich heute noch nicht entscheiden. Doch vermute ich das letztere. Worin bestehen die Erfolge bei meinen Versuchen? Es ist Interesse für gewisse Unterrichtsgegenstände erzeugt worden, wo bis dahin ein solches gar nicht vorhanden war. Dieses Interesse konnte zeitlich begrenzt werden. Es ist ferner das Gedächtnis für einzelne Gebiete gestärkt worden. Memorierstoffe konnten in kürzester Zeit, in ungleich kürzerer Zeit als gewöhnlich, angeeignet werden. Das Gedächtnis hielt sie treu und dauerhaft fest.

Dafs es möglich ist — ob in allen oder auch nur sehr vielen Fällen, bezweifle ich — träge Schüler durch methodisch fortgesetzte Suggestionen zu fleifsigem Lernen zu bringen, läfst sich nach dem von *Liébeault* berichteten Fall annehmen. Faule Schüler sind gewöhnlich auch ohne Interesse für gewisse Fächer. Da liefse sich schon durch Weckung des Interesses vorteilhaft einwirken. Aufserdem bin ich mit *Forel* der Überzeugung, dafs man schlechte Gewohnheiten und Neigungen (Kauen an den Nägeln Zerstreutheit, Lügenhaftigkeit), nervöse Zwangsvorstellungen und dergleichen durch hypnotische Suggestion günstig beeinflussen kann. [1]) Durch Korrektur schlimmer Triebe mufs es gelingen, die Willensrichtung zu verbessern. Der Wille wird gewöhnt, feineren und höheren Beweggründen zu folgen. Der Erzieher wird an und für sich darauf bedacht sein, auch in der Hypnose die Willensthätigkeit der Versuchsperson nicht zu unterdrücken, sondern sie zu leiten und zu kräftigen. Dr. *Ringier* sagt: »Ich bestreite

[1]) Der Lehrer *Engel* in Elberfeld hat viele schöne Erfolge in der Heilung des Stotterns durch hypnotische Suggestion zu verzeichnen.

auch des Entschiedensten, dafs bei richtiger Anwendung die Behandlung auf den Willen des Patienten, wie man es so oft glaubt, einen schwächenden Einflufs hat. Im Gegenteil habe ich bei vielen Patienten neue Willensenergie, Selbstvertrauen, Ausdauer in ihrer Arbeit, freudige Stimmung und Lebenslust hervorrufen können, an Stelle von Willensschwäche, Arbeitsunlust, gedrückter Stimmung, selbst mit vollständiger psychischer Depression und Trieb zu Selbstmord« (Gutachten in *Grofsmann*, Die Bedeutung der hypnotischen Suggestion als Heilmittel, S. 91). Dafs der Einwand, die hypnotische Suggestion unterdrücke die Willensthätigkeit, verwandle die Kinder in Maschinen, gänzlich unhaltbar ist, ergiebt schon ein Hinweis auf die übliche Erziehung. Da wird der Wille gleichfalls durch die höhere Einsicht des Kindes selbst oder des Erziehers gelenkt und gehoben. Auch bei der gewöhnlichen Erziehung ist es üblich, dafs der Wille eigensinniger Kinder — selbst unter Anwendung von Gewalt — in die rechten Bahnen gedrängt wird, dafs willenlosen Kindern der Wille des Erziehers eingepflanzt, aufgenötigt wird. Sollte man dabei auch von Vergewaltigung reden? Mithin wäre es auch bei erzieherischen Einwirkungen durch hypnotische Suggestion nicht angebracht. [1])

Zu den erzieherischen Erfolgen durch hypnotische Suggestion rechne ich auch die Heilung von dem Laster der Onanie, das bei der Jugend weit verbreitet und fest eingenistet ist. In dieser Beziehung haben hypnotisierende Ärzte ja schon viele Resultate zu verzeichnen. — Das ist aber sicher: An der vererbten Anlage wird man durch hypnotische Suggestion nichts ändern können. Unmögliches bleibt auch diesem Mittel gegenüber unmöglich.

Professor *Bernheim* sagt: »Nicht nur im Schlafe, sondern auch im wachen Zustande wirkt bei Kindern wie

---

[1]) Nach der Niederschrift dieses Aufsatzes ist uns auch der folgende interessante Aufsatz von *F. M. Wendt* zu Gesichte gekommen: Pädagogische Suggestion. *Rein*, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, VI, 943 f. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.

bei Erwachsenen die Suggestion.« Wie im guten, so übt dieser psychische Faktor auch im bösen Sinne im Leben des einzelnen und der Gesamtheit seinen mächtigen Einflufs aus, bewufst oder unbewufst. Wir erinnern nur an die Mode, an politische Parteianschauungen, Formen des gesellschaftlichen Verkehrs. Der Autoritätsglaube ist bei Erwachsenen und noch in ungleich gröfserem Mafse bei Kindern wirksam. Er ist ein im wesentlichen unbewufstes Produkt der Erfahrung und der Gewohnheit. Die Schüler glauben z. B. die Thatsachen aus dem dreifsigjährigen Kriege, weil sie der Lehrer erzählt, oder weil sie im Buche stehen. Wenn der Lehrer und Erzieher dem Kinde wirklich eine Autorität ist, dann wird diesem gar nicht der Gedanke kommen, dafs es anders sein könnte, als der Lehrer sagt. »Der Lehrer hat es gesagt,« gilt ihm so viel wie: »Daran ist gar nicht zu zweifeln.«

Die ganze Erziehung durch das Vorbild, durch Ermahnungen, Warnungen, Lohn und Strafe etc. im wachen Zustande beruht im Grunde genommen auf demselben suggestiven Einflufs wie die hypnotische Erziehung. Das Auge, der Blick des Lehrers übt in der Erziehung einen ähnlich bedeutenden Einflufs aus wie in der Hypnose. Ebenso weifs jeder Lehrer, dafs seine Anordnungen und Befehle ruhig, fest und bestimmt ausgedrückt werden müssen. Die hypnotische Suggestion ist von der Wachsuggestion gar nicht prinzipiell verschieden. Für die erstere wird nur ein besonderer Seelenzustand gewählt, in dem die Eingebung sich der Seele am leichtesten und nachhaltigsten einprägt. »Die hypnotische Suggestion im Sinne der Nancyschule stellt ihrerseits nur einen Spezialfall des Suggerierens überhaupt dar, indem sie durch einseitige Konzentration des Vorstellungsreizes, durch Verstärkung seiner Empfindungsqualität die betreffende Funktionsstörung schärfer aufs Korn nimmt, also unmittelbarer ihren Zweck erfüllt als die übrigen Formen des psychischen Verfahrens. Diese Wirkung wird erzielt durch systematische Bekämpfung resp. Unterdrückung entgegen-

stehender Vorstellungen, Associationen, Strebungen, die bei Kindern und Unwissenden am wenigsten entwickelt sind, was von vornherein deren Suggestibilität erhöht« (*Schrenck-Notzing* in seinem Gutachten bei *Grofsmann* a. a. O. S. 99).

Wir sind am Schlusse angelangt. Was uns zur weiteren Erforschung der pädagogischen Bedeutung der hypnotischen Suggestion zunächst wünschenswert erscheint, ist die Zusammenarbeit eines Arztes mit einem Pädagogen. Beide müfsten den Hypnotismus theoretisch und praktisch gründlich kennen und frei von jeder Voreingenommenheit dafür oder dagegen möglichst viele methodisch angelegte Versuche vornehmen, sowohl fortgesetzt bei denselben, als auch bei möglichst vielen Kindern von verschiedener Begabung, verschiedenem Alter, mit verschiedenen Gewohnheiten und Fehlern. Denn auf die Beseitigung der letzteren ist wohl in erster Linie das Augenmerk zu richten.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Divinität und Moralität in der Erziehung.

Von

Dr. E. von Sallwürk.

Pädagogisches Magazin, Heft 151.

Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1900.

Der Schule wird vielfach die Aufgabe zugewiesen, sittlich-religiös oder religiös-sittlich zu erziehen. Es ist nicht recht klar, in welcher Beziehung die beiden Attribute, die hier der Erziehung beigelegt werden, zu einander stehen und was demnach die Forderung einer sittlich-religiösen oder einer religiös-sittlichen Erziehung bedeute. Auch *Ziller* braucht beide Attribute in dieser Verbindung, die anderen Sprachen nicht so geläufig ist wie der deutschen. Bei ihm ist Frömmigkeit die religiöse Form der Sittlichkeit (Ethik § 23); es mufs also noch eine andere Form derselben geben. Worin besteht sie? Hat sie in der Erziehung keine Berechtigung? Wir erhalten Auskunft über diese Fragen, aber keine genügende, in den Vorlesungen *Zillers* über allgemeine Pädagogik. Die Sittlichkeit wird nach den Ausführungen *Zillers* in § 5 des genannten Buches »verstärkt durch das Hinzutreten einer höchsten Autorität«. Danach besteht die Sittlichkeit auch aufserhalb der Religion, und es ist nur eine Zweckmäfsigkeitsrücksicht des Erziehers, wenn er die durch das Hinzutreten des religiösen Elementes verstärkte Form der Sittlichkeit anwendet. Aber, setzt er gleich darauf hinzu, »möglich ist es (das Sittliche) und wirklich kann es nur werden unter der Mitwirkung des höchsten Wesens.« Diese Einschränkung erinnert an die Sätze der Transcendentalisten vom radikalen Bösen und von der elastischen Schwelle, die über die Sinnlichkeit

hinausträgt, Sätze, die *Herbart* nicht scharf genug verurteilen konnte. *Ziller* verlangt, der eben berichteten Anschauung entsprechend, von der Erziehung die Bildung eines »sittlich-religiösen Charakters, der doch mehr ist als blofs eine gutmütige Natur und nicht blofs fromme Wünsche hegt«. Dieser Satz führt uns etwas weiter; nach ihm giebt es wohl eine Sittlichkeit vor der Religion oder ohne sie, aber es fehlt ihr an Kraft: sie geht von der Natur des Menschen aus, der die Empfindung des Nebenmenschen in sich verdoppelt und ihm das nämliche Recht wie sich selbst gönnen will, es aber nicht zum erfolgreichen Entschlufs bringt. Dieser letztere, der das Sittliche aus der blofsen Möglichkeit in die Wirklichkeit überführt, ist von der schwachen und verderbten Natur des Menschen nicht zu verlangen; nur die Religion kann ihn erzeugen. Damit treibt man uns von der Skylla in die Charybdis, vom Transcendentalismus in die Theologie, vom radikalen Bösen zur Lehre von der Gnade und dem freien Willen. Wir vermeiden diesen gefährlichen Weg und versuchen es, auf anderem Pfade zur Lösung unserer Frage zu gelangen. Wir suchen zunächst festzustellen, was diese Wortverbindungen wie sittlich-religiös und religiös-sittlich bedeuten; dann stellen wir uns die Aufgabe, die Gebiete abzugrenzen, auf welche die beiden verbundenen Attribute weisen; endlich haben wir zu zeigen, in welcher Beziehung nach diesen formellen und sachlichen Darlegungen die beiden Begriffe, die uns beschäftigen, zu einander stehen müssen. Die pädagogischen Folgerungen werden sich dann leicht ziehen lassen.

I. Der Sinn der mehrfachen Attribute.

Man kennt die mehrfachen Attribute folgender Art: Dieser Schmerzen heimlich bildende Gewalt — Zwillingsbeeren, reifet schneller und glänzend voller — der ewig belebenden Liebe voll schwellende Thränen — den, der doppelt elend ist. Alle diese Beispiele finden sich bei *Goethe*, zu dessen Zeit diese Häufung der

beiwörtlichen Bestimmung sehr beliebt war.[1]) Es bleibt der Auffassung anheimgegeben, ob man das erste Wort als Adverbium oder als Adjektiv auffaſst. *Sütterlin* in seinem trefflichen Buche: Die deutsche Sprache der Gegenwart (Leipzig 1900) neigt dazu, beide Bestimmungen attributiv aufzufassen. Wir schlieſsen diejenigen Fälle, in welchen ein zweifelloses Adverbium vorliegt, von unserer Darstellung aus; denn das ist wohl sicher, daſs sittlich-religiös nicht heiſsen soll: auf sittliche Weise religiös, als ob man auch auf unsittliche Weise religiös sein könnte. Ebenso wird es nicht angehen, religiös-sittlich so zu erklären, daſs der Gedanke an eine Sittlichkeit, die irreligiöser Natur wäre, möglich erschiene.

Der äuſseren Form nach können mehrfache Attribute in dreierlei Art erscheinen: 1. sie sind (durch Konjunktion) verbunden, z. B. eine groſse und schöne Person; 2. sie sind einfach einander angefügt, z. B. ein groſser schöner Mann; 3. sie sind zusammengerückt, z. B. eine statistisch-historische Darstellung. Was wir im folgenden zu behandeln haben, tritt hauptsächlich in der 2. und 3. dieser Formen auf; wir werden der ersten aber auch begegnen. Die im dritten Falle übliche Schreibung ist nicht durchaus Regel. Im Anfang unseres Jahrhunderts verband man auf diese Weise auch Adverbium und Adjektivum. Bei *Herbart* kommt diese Schreibung ganz besonders oft vor: ein völlig-einfaches, ein unbestimmt-vielfaches u. dgl. Die Philosophen bedienten sich dieser die Begriffe in einander spielenden Verbindung gern, aber nicht zur Erleichterung des Verständnisses. In der ersten Form verliert das vorangehende Attribut auch bisweilen die Flexion. *Goethe* liebt diese Art: in der klein- und groſsen Welt. In alter Zeit konnte das Adjektiv überhaupt flexionslos vor das Substantiv treten: ein jung jung Zimmergesell, ein jung frisch Blut. Diesen Fall und den

---

[1]) Vgl. bei *Schiller:* den zärtlich weich gewöhnten Fuſs (richtiger geschrieben: weichgewöhnten); ein üppig lastervolles Leben.

anderen, in welchem ein Adjektiv hinter das Substantiv tritt (ein edler Ritter wert), schliefsen wir von unserer Betrachtung aus, da beide heute ganz veraltet sind und in der Verbindung, die uns hier beschäftigt, keine Anwendung finden. Auch die Pädagogen haben sich der zusammengerückten Adjektiva häufig bedient. Auf einer einzigen Seite des *Diesterweg*schen Wegweisers finden sich folgende Fälle: genetisch-heuristisch, anschaulich-begriffmäfsig, analytisch-induktiv, geographisch-europäisch, und wie oft liest man heutzutage von analytisch-synthetischer, analytisch-direkter Methode! Man wird aber nicht leugnen können, dafs diese Art, Attribute aneinander zu schweifsen, allzu bequem ist, um vor dem Mifsbrauch geschützt zu sein. Der Leser erfährt nicht, wie die beiden Attribute zu einander stehen, und das wäre doch in vielen Fällen sehr wichtig. Im Französischen beschränkt sich der Gebrauch auf geographische Bezeichnungen: *dictionnaire français-allemand*, *guerre franco-allemande* u. dgl. Die Begriffspruderie der Franzosen sticht hier merkwürdig ab von dem unklaren Synkretismus des deutschen Gebrauches.

Welche Bedeutung wohnt nun den mehrfachen Attributen in der angefügten und zusammengerückten Form bei?

Wir scheiden fünf Fälle, ohne damit eine ganz erschöpfende Einteilung geben zu wollen. Alle wichtigeren Erscheinungen lassen sich jedenfalls unter diese fünf Fälle stellen.

1. Man spricht von einem runden, grünen, vierbeinigen Tisch. Die Vorstellung durchwandelt der Reihe nach die Begriffsgebiete der Form, der Farbe und der Gestaltung, um ihnen Merkmale zu entnehmen, welche sie dem Gegenstand, auf den sie sich gerichtet hat, beilegt. Die so gewonnenen Attribute werden ohne Bindewort aneinander gefügt; jedes Merkmal besteht für sich, ohne Beziehung auf das andere. Ist die Reihe der Attribute gröfser, so wird das letzte wohl auch mit dem vorhergehenden durch

»und« verknüpft. Das geschieht aber nur, um den Abschlufs der Reihe zu bezeichnen. Die lateinische Sprache läfst diese Anknüpfung nicht zu. Wird sie angewendet, wo nur zwei Merkmale vorhanden sind, so ändert sich der Sinn. »Eine lange, schwere Arbeit« ist für meine Empfindung etwas anderes als »eine lange und schwere Arbeit«. Die letztere Form legt den Gedanken nahe, dafs die lange Arbeit, die vielleicht eine leichte sein könnte, dazu noch schwer ist. Dieser Fall gehört in die folgende Kategorie. Hier besprechen wir zunächst nur die indifferent aneinander gereihten Attribute. Spreche ich von einem »jungen, eingebildeten, fratzenhaften, aufdringlichen, gezierten jungen Menschen«, so reihen sich die Attribute mit gleichem Tone, d. i. mit gleichem Anspruch an die Aufmerksamkeit des Lesers oder Hörers an einander. Das Fehlen der konjunktionalen Verbindung, das Asyndeton, das mit jedem neuen Attribut wie mit einem neuen Takt anhebt, bringt die unangenehme Wirkung hervor, die der Sprecher beabsichtigt. Wir nennen diese Art der Attributanfügung die progressive. Reihen denken wir uns gewöhnlich in aufsteigender Linie; jedes neue Attribut mehrt die Summe derselben. Daher steigt der Ton durch die Reihe der Attribute hindurch. So kann die blofse Verdoppelung des Attributs seine Bedeutung steigern. Ein »armer, armer Mann« ist nicht zweimal arm; es soll dem Hörer nur mit steigendem Nachdruck ans Herz gelegt werden, dafs der Mann arm, wirklich arm sei. Blofs angefügte Attribute können daher eine Steigerung des Tones bewirken. »Ein junger, schöner Mann, ein altes, verfallenes Gemäuer, eine öde, schaurige Wildnis« führen uns Dinge vor die Augen, die mit dem ersten ihrer Attribute schon charakterisiert sind; das zweite steigert nur den Eindruck. Würde ich sagen »ein junger und schöner Mann«, so würde ich dem Gedanken Raum geben, dafs ein junger Mann nicht auch schön zu sein braucht, dafs aber der, von dem ich spreche, auch diese zweite Eigenschaft besitzt. »Ein altes und verfallenes Gemäuer«

sagt mir, dafs das Mauerwerk nicht blofs alt sei, sondern dafs auch die Folgen seines Alters schon eingetreten sind. »Eine öde Wildnis« könnte nur langweilig sein; »eine öde und schaurige Wildnis« schliefst aber diese Vorstellung aus und überbietet das erste Attribut durch ein zweites. Das dem Substantiv zunächst stehende Adjektiv kann mit ihm bei der blofsen Anfügung der Attribute zu einem Begriff zusammenfliefsen: »ein kostbares, prunkhaftes Werk« ist ein »kostbares Prunkwerk«. Dieser Fall hat für unsere Betrachtung keine Bedeutung. »Ein sittlicher, religiöser Mann« ist durch diese Form der Attributverknüpfung so gekennzeichnet, dafs wir ihm beide Merkmale beilegen, ohne über die Beziehung des einen zum anderen etwas auszusagen. Aber das zweite Attribut ist stärker betont. Liegt dem Sprecher mehr daran, die Sittlichkeit des Mannes herauszuheben, so wird er ihn einen »religiösen, sittlichen Mann« nennen.

2. Von der progressiven Anfügung hebt sich die simultane Verbindung sehr deutlich ab. Die Merkmale, die auf diese Weise verbunden werden, behaupten sich gegeneinander. Beispiele dafür haben wir oben schon erörtert. »Ein reicher und wohlthätiger Mann« ist ein solcher, der bei allem Reichtum geizig und hartherzig sein könnte, aber es nicht ist. Eine lange Geschichte könnte recht unterhaltend sein. Ist sie es nicht, so spreche ich von einer »langen und langweiligen Geschichte«. Was ist nun ein »sittlicher und religiöser Mann«? Offenbar einer, der mit der Sittlichkeit nicht genug zu thun glaubt, sondern auch noch das Religiöse zum Gegenstand seines Interesses macht. Sittlichkeit und Religion werden dabei als Dinge angesehen, die ganz verschiedenen Gebieten angehören und durchaus nicht immer verbunden vorkommen müssen. Bei der progressiven Anknüpfung also stehen die Attribute schlechthin neben einander; bei der simultanen Verbindung streiten sie mit einander und bedürfen des äufseren Bandes, um in der Vorstellung bei einander zu bleiben.

3. Wenn wir von einem »deutschen Konsul« lesen, kann ein Zweifel obwalten, ob der Mann nur von Nation ein Deutscher, aber vielleicht Konsul eines anderen Staates sei. Der Zweifel wird beseitigt, wenn wir hören, dafs der Mann »kaiserlich deutscher Konsul« sei. So hört man von einem »bischöflich Speierischen Amtmann«, einem »fürstlich Hohenloheschen Jägermeister« u. dgl. Es wäre ungereimt, in dem ersten Worte ein Adverbium zu sehen; denn man kann doch nicht auf kaiserliche Art deutscher Konsul oder auf fürstliche Weise ein Hohenlohescher Jägermeister sein. Das erste Wort könnte in der Form des flektierten Adjektivs auftreten: »kaiserlicher deutscher Konsul« u. s. w. Es ist einleuchtend, auf welchem Wege diese Anfügungen entstanden sind. Aus den Verbindungen »Kaiserreich Deutschland, Bistum Speier, Fürstentum Hohenlohe« sind Attribute gemacht worden, indem man beide Substantive zu Adjektiven umwandelte. Das erste derselben schränkt das zweite nicht ein, wie es im 4. Fall geschieht; es hebt nur ein im zweiten enthaltenes Merkmal heraus. Wir nennen daher diese Anknüpfung die exponierende. Sie kann wohl nur bei Titulaturen vorkommen. »Kaiserlich deutsch« ist das Merkmal von Dingen, die Deutschland, genauer gesagt: dem kaiserlichen Deutschland zugehören. Attribute dieser Art können zur Unterscheidung innerhalb der Gattung dienen; so wird ein »erzherzoglich österreichischer Beamter« von einem »kaiserlich österreichischen Beamten« durch das erste Adjektiv unterschieden werden. Das ist aber Zufall und trifft in den oben angegebenen Beispielen nicht zu. Ist diese Unterscheidung der Grund für die Beifügung des ersten Attributs, so liegt der nächste (4.) Fall vor. Es wäre abgeschmackt, zu fragen, ob ein »sittlich-religiöser Mann« oder eine »religiös-sittliche Erscheinung« in dieser Weise definiert werden könnte. Man müfste notwendig im ersten Adjektiv die Bezeichnung der Art innerhalb der Gattung sehen, so dafs das Sittliche eine besondere Art des Reli-

giösen und das Religiöse eine besondere Art des Sittlichen wäre, da man ja von »sittlich Religiösem« und »religiös Sittlichem« spricht. Das würde einen logischen Widersinn geben, da das Weitere nicht im Engeren enthalten sein kann; aber wir hätten es nur mit Fall 4 zu thun.

4. Dieser betrifft die artbildende, spezifizierende Attributanfügung, eine aufserordentlich häufige Erscheinung, die in der Form der Zusammenrückung auftritt. Es giebt verschiedene Kirchen, die sich als »katholisch« bezeichnen. Es bedarf also zu diesem Attribute noch eines anderen; man spricht daher von der römisch-katholischen und der russisch-katholischen Kirche. Bisweilen schreibt man die Attribute auch zusammen: altkatholisch, deutschkatholisch. Hierher gehören nun auch Verbindungen wie kaiserlich-österreichisch und erzherzoglich-österreichisch, wenn vorausgesetzt wird, dafs damit zwei Arten, die unter das im Umfang weitere Attribut »österreichisch« fallen, von einander unterschieden werden sollen. Auch Doppelattribute der Art wie »öffentlich-rechtlich« sind hierher zu ziehen. Liefse sich die Religion als eine Unterart der Sittlichkeit denken, so müfste auch die Zusammenrückung »religiös-sittlich« hier erörtert werden; aber man spricht im durchaus gleichen Sinne auch vom »sittlich-Religiösen«, wodurch das Sittliche wieder als eine Spezies der Gattung Religiös bezeichnet würde. Beide Beispiele können also hier keinen Raum finden.

5. Während in den unter 1. und 2. behandelten Fällen jedes der zusammengestellten Attribute seine volle Geltung behält, in den Fällen von 3. und 4. aber das erste das zweite näher bestimmt, waltet bei den jetzt noch zu besprechenden Beispielen, deren übliche Form die der Zusammenrückung ist, ein ganz anderes Verhältnis vor. Eine ästhetisch-kritische Schrift wird so weit kritisch sein, als sie auch ästhetisch ist, und ihr ästhetischer Charakter wird sich so weit erstrecken als ihre kritische

Eigenschaft. Ein politisch-satirisches Gedicht wird satirisch nur über Politisches reden, und seine politischen Äufserungen werden immer auch satirisch sein. Ein geographisch-statistisches Jahrbuch wird keine statistischen Angaben enthalten, die nicht zur Geographie gehören, und sein gesamter geographischer Inhalt wird statistisch sein. In diesem Sinne können diese Attributzusammenrückungen einem Bedürfnis der gelehrten Sprache dienen; aber es ist bekannt, dafs sie nicht immer in dieser strengeren Auffassung angewendet werden. Manche pädagogische Schrift z. B., die sich analytisch-synthetisch nennt, verfährt zuerst analytisch und dann erst synthetisch, ohne die beiden Behandlungsweisen je einmal zugleich ins Auge zu fassen. In diesem Falle würde der Verfasser richtiger sagen, dafs er seinen Stoff in analytischer und synthetischer Darstellung behandeln wolle. Eine analytisch-synthetische Methode läfst sich auch bei strenger Auslegung des Wortes nicht recht denken; man kann wohl analytisch verfahren und dabei an eine spätere Synthese denken; aber zergliedern und zugleich aufbauen läfst sich der nämliche Stoff nicht wohl.

Vergleichen wir, wie es in den Schulbüchern der Logik gebräuchlich ist, die durch die Attribute bezeichneten Begriffe hinsichtlich ihres Umfangs und Inhalts mit Kreisflächen, so können zwei solcher Flächen entweder ganz zusammenfallen, sich decken, oder ganz aufser einander liegen oder sich teilweise bedecken. Was geschieht in unserem Falle? Fallen die Begriffe auch nicht einmal teilweise zusammen, liegen sie ganz aufser einander, so haben sie nichts miteinander zu thun; eine so enge Verknüpfung, wie unsere Zusammenrückung sie darstellt, kann dann nicht stattfinden. Decken sie sich dagegen ganz, so haben wir es mit Synonymen zu thun, die die Wissenschaft vermeiden mufs. Nichts kann eine Erörterung so leicht unklar machen, als wenn für den nämlichen Begriff bald dieser, bald jener Ausdruck gebraucht

wird; denn vollständige Synonymen giebt es eigentlich auch nicht: durch seine etymologische Herkunft trägt jedes Wort bestimmte Vorstellungselemente in sich, die seinem Synonymon, wenn ein solches existiert, nicht eigen sind, und diese Elemente können im Zusammenhang der Rede Vorstellungsverbindungen erzeugen, die dem Worte wieder einen anderen Sinn geben und die Darstellung verwirren. Jedenfalls aber würde man Synonyma nicht durch Zusammenrückungen zu einheitlichen Kunstausdrücken machen. Wer von empirisch-rationalem Verfahren, von konservativ-agrarischen Prinzipien, von biblisch-erbaulichen Vorträgen spricht, will nicht sagen, dafs das erste Glied dieser Attributgruppen etwa auch für das zweite stehen könnte; er möchte im Gegenteil andeuten, dafs er aufser dem, was im ersten Glied liegt, noch etwas sogar wesentlich anderes zu nennen habe, das nur eben in die Beziehung zum ersten trete, dafs das eine immer gleichzeitig mit dem anderen da sei. Es kann sich also nur um eine teilweise Deckung handeln; die beiden Kreisflächen liegen auf einander, aber nicht mit ihrem ganzen Felde. Daraus geht nun aber hervor, dafs von jeder der beiden Kreisflächen gewisse Teile ganz unbedeckt bleiben. Bei einer statistisch-historischen Darstellung fällt also ein Teil des Statistischen und ein Teil des Historischen weg. Eine ästhetisch-kritische Schrift kann nicht alles vorbringen, was über ihren Gegenstand in ästhetischer und in kritischer Hinsicht gesagt werden könnte; das Ästhetische kann nur in dem Umfang ihre Aufgabe werden, in welchem es auch unter den kritischen Gesichtspunkt fällt.

Wir nennen diese Art der zusammengerückten Attribute die reziproke wegen des wechselseitigen Übergreifens der Begriffe. Sie sind der gelehrten Sprache, wie wir oben schon gezeigt haben, vorzüglich eigen, fehlen aber selbst der Dichtung nicht. Wenn *Uhland* beim Herannahen des Frühlings ein schaurig süfses Gefühl empfindet, so liegt dieser nämliche Fall der rezi-

proken Attributverknüpfung vor. Während der Dichter Schauer empfindet, machen sich doch auch süſse Eindrücke in ihm geltend; beide spielen, soweit es möglich ist, in einander: aber es muſs in diesem gemischten Gefühl ein rein süſses und ein rein schauriges Element übrig (nicht gedeckt) bleiben, da sonst gar nicht wahrgenommen werden könnte, daſs schaurige und andere, von ihnen ganz verschiedene Eindrücke vorhanden sind. Die Griechen nannten in der Rhetorik solche Begriffszusammenrückungen Oxymora. Ein solches findet sich in einer Strophe des schönen Gedichtes von *F. Th. Vischer* »Der Hohenstaufen«. Dort spricht der Dichter von dem traurig schönen Gewand, in dem das sieghafte deutsche Volk nach dem deutsch-französischen Krieg wie in einem Festschmuck sich gezeigt habe.

Und nun können wir auch an das Religiös-Sittliche und das Sittlich-Religiöse denken. Daſs diese Zusammenrückungen von Attributen unter keiner der Rubriken 1—4 unseres Verzeichnisses untergebracht werden können, haben wir gesehen. Wir werden also zu untersuchen haben, ob sie unter die letzte fallen können. Ein sittlich-religiöser Mann, eine religiös-sittliche Erscheinung ist gewiſs sowohl sittlich als religiös. Eine Beziehung zwischen beiden Attributen liegt sicherlich vor, aber weder die der Einschränkung noch die des Gegensatzes. Das eine soll immer gelten, wenn das andere zur Sprache kommt; keines soll ohne Beimischung des anderen gedacht werden. Da es aber auch keine Synonyme sind, muſs von jedem, da sie sich gegenseitig nur zum Teil decken, ein gewisses Gebiet auſser Betracht fallen. Eine sittlich-religiöse Erziehung wird zwar, indem sie das Sittliche ins Auge faſst, zugleich nach dem Religiösen sehen, und während sie sich auf den religiösen Standpunkt stellt, das Sittliche nicht aus dem Gesicht verlieren; aber sie wird bei dieser doppelten Rücksicht vom Religiösen sowohl wie vom Sittlichen einige Teile beiseite lassen müssen, die dann unter den besonderen sittlichen und den besonderen religiösen

Gesichtspunkt fallen und von ihm aus behandelt werden müssen.

Ist das die Ansicht derjenigen, die eine sittlich-religiöse oder religiös-sittliche Erziehung verlangen? Von *Ziller* möchte kaum angenommen werden, dafs er sittliche und religiöse Erziehung auch nur in einem Teile auseinander wolle fallen lassen, da bei ihm die Religion erst aus der Möglichkeit des Sittlichen eine Wirklichkeit macht. *Herbart* trennt beide oft von einander; schon im Verzeichnis der Interessen steht das Sittliche neben dem Religiösen. Bezeichnend für seine Auffassung ist § 19 des Umrisses pädagogischer Vorlesungen. Dort will *Herbart* die religiöse Erziehung als ein anderes auf die moralische einwirken lassen, eben weil sie verschiedener Art sind. Der Schüler glaubt durch seine Anstrengungen für den Unterricht etwas geleistet zu haben. Nun fährt *Herbart* fort: »Schon aus diesem Grunde ist es nötig, dafs man die eigentlich moralische Bildung, welche im täglichen Leben fortwährend auf richtige Selbstbestimmung dringt, mit der religiösen verbinde, nämlich um die Einbildung, als wäre etwas geleistet worden, zu demütigen. Allein die religiöse Bildung bedarf auch rückwärts wiederum der moralischen, indem bei ihr die Gefahr der Scheinheiligkeit äufserst nahe liegt, wo die Moralität nicht schon in ernster Selbstbeobachtung, mit der Absicht, sich zu tadeln, um sich zu bessern, einen festen Grund gewonnen hat.« Hier sollen also moralische und sittliche Erziehung gegenseitig auf einander einwirken; aber es sind getrennte Gebiete, und ihre Leistung ist derart, dafs sie sogar gegen einander wirken können, wenn jede ihren eigenen Weg geht.

Wir versuchen es nun, die Begriffe von Religion und Sittlichkeit möglichst genau zu umschreiben, damit die Wirkung beider in der Erziehung sich erkennen lasse und bemessen werden könne, wie grofs das Gebiet sei, auf dem sie zusammenzuwirken haben.

2. Die Abgrenzung der Gebiete.

Der Wechsel der Dinge beschäftigt das früheste Denken der Menschen. Alles Fleisch verdorrt, ist die traurige Rede des Weisen im Alten Bunde. Das Schauspiel der Natur, das täglich vor unseren Augen sich vollzieht, mahnt uns an die eigene Sterblichkeit, und hinter all diesem Vergehen und Schwinden steht eine grofse, bange Frage, für die kein Wissen der Menschen eine sichere Lösung giebt. Eine unendliche Wehmut bemächtigt sich des sinnigen Gemütes, eine tiefe Angst des weltlich gesinnten, wenn die ewige Wahrheit der Vergänglichkeit alles Lebens sich ihm darstellt. Bei der Betrachtung der zur Ruhe gehenden abendlichen Natur singt der Dichter:

Mich fasset ein Verlangen,
Dafs ich zu dieser Frist
Hinauf nicht kann gelangen,
Wo meine Heimat ist. *(Rückert.)*

Darin liegt die Lösung der schweren Frage, wozu der Wechsel der Dinge sei: sie sollen sich auflösen in den Schofs der Natur, und der Mensch soll heimgehen in ein besseres Land, in dem keine Thränen geweint werden und in dem es kein Vergehen mehr giebt. Die Sehnsucht nach dem Ewigen, das allen Wechsel abschliefst, in dem alle Vergänglichkeit ihr Ende findet, ist dem Menschen unabweislich. Er hofft von einem Zustande jenseits dieses irdischen Lebens auch die Heilung aller Schäden, die Beschwichtigung jedes Kummers und die Stillung jeder Klage. Es giebt also jenseits des Endlichen und der Zeit einen Zustand der Vollkommenheit, der alle Mängel und Schäden der natürlichen Welt aufhebt. Das »Unzulängliche« wird dort Erfüllung. Wo die Welt keinen Trost mehr weifs, giebt ihn der Gedanke an das allmächtige Wesen, dem nichts unmöglich ist, das keine Schranken seiner Wirksamkeit kennt. Gott ist das Ziel aller getäuschten Hoffnung.

Die höchste Macht ist auch die vollendete Liebe: das

war ein Glaubenssatz der rationalistischen Philosophie. Nur der, dessen Wille immer auf Hemmnisse stöfst, will schliefslich auch das Böse. Vernünftig ist das Gute; wer alle Macht hat, es durchzusetzen, wird keinen Willen zum Bösen fassen können. Das religiöse Gefühl nimmt eine andere Richtung. Ist Gott der Hort aller Vollkommenheit, dann ist er auch der Urquell aller Liebe. Er hat als der allmächtige Vater der Welt die Menschen auf die Erde gesetzt, wo Jammer und Not, Streit und Friedlosigkeit ihm tagtäglich die Unzulänglichkeit alles Irdischen zeigen. Gott kann, da er die Vollkommenheit selbst ist, diese Mängel nicht ewig bestehen lassen; er ruft die Menschen am Ende des irdischen Lebens zu sich, wo sie ihre wahre Heimat finden. Er ist der Vater der Menschen von Anbeginn, und nun führt er seine Kinder zurück in den Schofs seiner Liebe. In diesem Gedanken betrachtet der Mensch das Spiel des Lebens nur als einen Übergang, das Schicksal nur als eine Vorbereitung. Gott führt den Menschen durch das Dunkel seines Daseins hinauf zu der Welt des Lichtes, wo die Rätsel des Geschicks gelöst werden.

> Es führt ein Schicksal an verborgnem Band
> Den Menschen auf geheimnisvollen Pfaden;
> Doch über ihm wacht eine Götterhand,
> Und wunderbar entwirret sich der Faden. *(Schiller.)*

Gott ist das allliebende Wesen. Der Mensch ergiebt sich seiner Führung mit unbedingtem Vertrauen.

Stückwerk ist auch des Menschen Wissen, und am wenigsten erkennt er, was zu wissen ihm am notwendigsten wäre — seine eigene Bestimmung. Aber der Mensch ist aus Gottes Hand hervorgegangen und hofft in seinen Schofs wieder zurückzukehren. Der, der ihn dahin zurückleitet, mufs ein Wissen haben, höher als alle menschliche Vernunft. Vor ihm die eigene Erkenntnis demütigen, ist Pflicht und Trost zugleich. Ergebung und Demut machen das Wesen dessen aus, den wir fromm nennen. Jenem höchsten Wissen gegenüber kann, was

der Mensch wirklich wissen zu können glaubt, nur unendlich gering sein; wer in den wichtigsten Dingen Rat braucht, mufs ihn dort suchen. Frömmigkeit ist gänzliche Hingabe an den Ewigen.

> In unsers Busens Reine wogt ein Streben,
> Sich einem Höhern, Reinern, Unbekannten
> Aus Dankbarkeit freiwillig hinzugeben,
> Enträtselnd sich den ewig Ungenannten;
> Wir heifsen's fromm sein. *(Goethe.)*

In jener Welt der Vollkommenheit wird nicht blofs alles aufgehellt, was dem Menschen dunkel war; es wird auch gerichtet, was auf Erden unrecht war. Der Böse scheint Gottes spotten zu können, solange er hier wandelt; im Jenseits wird er seinen unerbittlichen und gerechten Richter finden, der keine Frage ungelöst läfst, vor dem es keine Ausflucht giebt. Der Gerechte aber, der um seiner Gerechtigkeit willen gelitten hat, wird verklärt werden vor dem Antlitz der unendlichen Gnade; er wird dort seinen Lohn finden. Gott ist die höchste Gerechtigkeit, die Erfüllung auch aller sittlichen Unzulänglichkeiten. Aber seine Gerechtigkeit ist nicht der menschlichen Rache gleich, die aus der Schwäche der menschlichen Natur stammt. Gott richtet die Herzen, nicht die Handlungen; er straft nicht, wo seine Liebe nur die Schwäche menschlicher Erkenntnis sieht: er ist auch der Allerbarmer.

Gott ist das A und O, der Anfang und die Vollendung in allen Dingen. Der Mensch ist aber von Natur jenseitig gerichtet, »transcendental«. Die erste Erfahrung, die ihn an die Schranken seiner menschlichen Schwäche stöfst, die erste Enttäuschung, die sein Irrtum oder die Selbstsucht der Welt ihm bereitet, führt seine Gedanken weit weg über das Irdische in eine unbestimmte Zukunft, die aber mit jeder neuen Enttäuschung, jedem neuen Schmerz ihm immer klarer und verheifsender entgegenscheint. Der Mensch, der diese Empfindung nicht zu haben und nicht zu bedürfen glaubt, hat sie nur jetzt

noch nicht gehabt; aber er wird sie einmal in seinem Leben innewerden, und wäre es nur in dessen letztem Augenblicke.

Die Hinwendung der Gedanken zu Gott ist in der Erziehung um so selbstverständlicher, da die Erzieher, zunächst die Mutter, keinem Wesen gegenüber das eigene Unvermögen so deutlich empfinden als dem Kinde gegenüber, das sie erziehen. Der Gedanke, mit dem sie das Kind trösten, tröstet sie selbst noch viel mehr, und was die Hinweisung auf ein Jenseits Schmerzliches für ein Kind haben kann, das hier auf der Erde, in der Welt, die ihm noch so viel bieten will, leben und glücklich sein möchte, wird reichlich aufgewogen durch die Liebe, die, um ihm mehr zu geben, als die Welt gewähren kann, die Blicke des Kindes auf eine andere Welt lenkt, wo ihm eine noch höhere Liebe bereitet ist.

Die Idee von Gott mufs nach *Herbarts* schönem Ausspruch (Allg. Pädag. II, 5 § 49) »als der Gipfel aller Erhabenheit und als der Endpunkt der Welt in früher Kindheit hervorschimmern, sobald das Gemüt anfängt, einen Überblick zu wagen über sein Wissen und Denken, Fürchten und Hoffen, sobald es über die Grenze seines Horizonts hinauszuschauen versucht.« Aber manche, denen es unbequem ist, ihr Wissen und Denken zu überschauen, oder die in eitler Verblendung keine Grenze ihres Horizonts erblicken wollen, meinen, die Religion sei nur gut für die Unmündigen, für die Kinder und Ungebildeten, und wenn man ihnen einwirft, dafs es ein Bedürfnis des menschlichen Gemütes sei, weiter zu dringen, als der kurze Blick irdischer Augen zulasse, so erwidern sie, wer dieses Bedürfnis fühle von den Gebildeten, der möge sich zur Philosophie wenden. Wir haben mit diesen Argumenten der Bequemlichkeit und Selbstgefälligkeit hier nichts zu thun; aber da wir den Begriff und Umfang des Religiösen feststellen wollen, ist es gut, dafs wir auch nach dieser Seite, nach der Seite der Philosophie eine Abgrenzung vornehmen.

Die Philosophie entspringt aus dem Bestreben des menschlichen Verstandes, hinter den Schein der Dinge zu kommen. Sie begnügt sich nicht mit dem, was die Sinne und die Erscheinung sagen; sie will weiter kommen. Schon damit begiebt sie sich auf einen anderen Weg als die Religion. Diese erkennt die Schranken menschlichen Wissens und wendet sich weg nach einer anderen Seite. Der philosophische Geist fängt an diesem Punkte seine Arbeit erst an und dringt mit allen Mitteln geistiger Kraft in die Dinge, dafs sie ihm ihr Wesen enthüllen. Die Religion ergiebt sich in das Loos der irdischen Beschränktheit; die Philosophie sucht sie wegzuräumen. Die Religion läfst das Zeitliche und Irdische hinter sich zurück; der Philosophie mufs es den Standpunkt leihen für weiteren Ausblick. Die Religion findet ihre Ruhe in der Überwindung des Diesseitigen und in der Loslösung von seinen Banden; die Philosophie zieht das Jenseitige herab und braucht es wie eine Leuchte, die das Diesseitige erhellen soll. Wenn sich die Religion die Frage vorlegt, ob es ein unwandelbares Gesetz sei, dafs alles Natürliche vergehen müsse, so kommt sie zu dem Schlusse, dafs das Sterben nur ein Übergang in einen Zustand der Unvergänglichkeit sei. Die Philosophie frägt sich, was hinter diesem Gesetze der Vergänglichkeit und des Wechsels der Erscheinungen sei, und antwortet, dafs die Natur nur die Gattung wolle und dafs ihr daher am Einzelwesen nichts gelegen sei. Die Religion tröstet, die Philosophie erklärt und begründet. Die Philosophie sucht sichere Erkenntnis, Aufhellung des Irrtums; die Religion flüchtet sich an eine Stätte, wo es keinen Irrtum mehr giebt. Aus ernster religiöser Gesinnung fliefst *Lessings* Wort: »Wenn Gott in seiner Rechten alle Wahrheit und in seiner Linken den einzigen immer regen Trieb nach Wahrheit, obschon mit dem Zusatze, mich immer und ewig zu irren, verschlossen hielte und spräche zu mir: Wähle! — ich fiele ihm mit Demut in seine Linke und sagte: Vater gieb! Die reine Wahrheit ist ja doch nur für dich

allein!« Der religiös Gesinnte ist demütig; der Philosoph ist selbstbewufst.

Aufrichtige philosophische Überzeugung mufs eine gewisse sittliche Wirkung auch haben; denn man dürfte an Aufrichtigkeit der Überzeugung nicht glauben, wenn ihr die Thaten nicht entsprächen, und von einer Philosophie, die Überzeugung zu wecken im stande ist, mufs man annehmen, dafs sie konsequent sei, dafs ihr System harmonisch zusammenstimme, sodafs ein danach gerichtetes Handeln wenigstens Charakter zeigen müfste. Aber man kann auf der anderen Seite auch befürchten, dafs das Bewufstsein, der Lösung der Welträtsel näher gekommen zu sein als die anderen Menschen, zur Überhebung und Selbstgefälligkeit führe. Die Religion dagegen macht den Menschen klein vor der unendlichen Gröfse des göttlichen Wesens und bescheiden in der Schätzung des eigenen Wertes auch dem Nebenmenschen gegenüber, und damit bereitet sie der Sittlichkeit den Weg, die ihren ersten Schritt damit thut, dafs sie die Selbstsucht niederbeugt. Ein anderes Gebiet, wo Religion und Sittlichkeit sich berühren können, ist das der sittlichen Vergeltung, welche die Religion in Aussicht stellt. Die Bedenken, die hier vorliegen können, müssen dem Erzieher zunächst fühlbar werden. Lohn und Strafe soll in geordneter Erziehung nicht der Antrieb zum Guten sein. Man wird nun freilich einwenden, dafs es sich hier nicht um Lohn und Strafe der Art handle, wie sie in der Rüstkammer schlechter Pädagogen sich finden, sondern um die Aussicht auf ein seliges oder ewig unglückliches Jenseits. Die Anwendung des Mittels wird aber dann nur bedenklicher wie die jeder Arznei, der eine besonders starke Wirkung eigen ist. Kleine Fehler kann man nicht mit so scharfer Medizin behandeln, wenn man nicht neue Krankheiten heibeirufen will, und die schlimmste wäre auf dem verhältnismäfsig harmlosen Boden, auf dem die Erziehung hier steht, die Überzeugung des Zöglings, dafs der Erzieher selbst nicht an die schrecklichen Folgen geglaubt habe, die er in Aus-

sicht stelle. Die Gefahr, dafs der Glaube an eine aus Gottes Hand hervorgegangene sittliche Ordnung zerstört wird, wenn man zur Unzeit ihn anruft, liegt sehr nahe, und unter den vielen Gründen, die es erklären, dafs das religiöse Bewufstsein der Kinder durch den Religionsunterricht nicht in dem Grade wächst, den man annehmen möchte, ist dieser durch hundertfältige Erfahrung am unleugbarsten festgestellt. Dagegen ist der Gedanke an Gott als das in allem vollkommenste Wesen wohl geeignet, auch die Überzeugung von einer sittlichen Weltordnung zu stützen. Nur läfst dieser Gedanke sich nicht von Mund zu Mund mitteilen; er bleibt ein blofses Wort, wenn nicht ein gut geordneter Unterricht am letzten Ende der natürlichen und menschlichen Dinge den ewigen Urgrund ahnen läfst, aus dem sie erflossen sind. Die Sittlichkeit mufs aber weit früher gegründet sein, bevor dieser Gedanke mit lebendiger Macht in der Seele des Zöglings sich festsetzen kann. *Herbart*, den wir schon einmal für unsere Sache angeführt haben, möge auch hier bestätigen, was wir ausgeführt haben. Nach seinen Ausführungen zum synthetischen Unterricht setzt der Gedanke an die sittliche Weltordnung einen schon ausgebildeten Charakter und einen sicher begründeten ästhetischen Geschmack voraus. Letzteren erwartet *Herbart* aber kaum auf den höchsten Stufen des höheren Unterrichts. Er sagt (Allg. Pädag. II, 5 § 49 am Ende): »Der Jüngling versuche sich in Meinungen; sein Charakter aber mufs ihn hüten, dafs er es nie wünschenswert finde, keine Religion zu haben, und sein Geschmack mufs rein genug sein, um nimmermehr die Disharmonie erträglich zu finden, welche aus einer Welt ohne sittliche Ordnung .... hervorgeht.« Der sittliche Charakter, von dem diese Stelle spricht, legt aus freier Entschliefsung seinem Willen ein Gebot auf; er kann nicht wünschen, von dem Bande der Religion, die ihn auch sittlich bindet, gelöst zu werden. Der ästhetische Geschmack ferner, der nach *Herbarts* Lehre auf der nämlichen Wurzel erwächst, aus der die sittliche

Gesinnung hervorkommt, sträubt sich gegen die rohe Willkür. Aber die sittliche Erziehung kann auf diese Stützen, die ihr Werk wohl vollenden können, nicht warten; sie mufs vorher schon von ihrer Seite das Bedürfnis der Ordnung und die Anerkennung eines strengen Gebotes in ihrem Zögling durchgesetzt haben. Das Gebiet, auf dem Religion und Sittlichkeit zusammenwirken, ist also, von der Seite der Religion betrachtet, ein verhältnismäfsig beschränktes.

Wir haben noch, um die Gebiete beider leicht zu übersehen, und die Berührungsflächen zu finden, eine Definition der Religion zu geben. Wir bezeichnen sie nach allem Vorausgehenden als eine auf das Vertrauen auf jenseitige Erfüllung gegründete Ansicht von menschlichen Dingen und Schicksalen.

Die Religion tröstet die Einsamen. Die Sittlichkeit entwickelt sich im Verhältnis des Menschen zu Seinesgleichen. Würden mit der Geburt des letzten Menschen auch seine Eltern von der Erde weggenommen, so wäre dieser Tag das Ende der Sittlichkeit. Im achtzehnten Jahrhundert bestand eine von den Schriftstellern in verschiedener Form vorgetragene Ansicht, dafs nur der Schlechte aus der Gesellschaft der Menschen sich zurückziehe. Die Sittlichkeit ist die Form der Gesellung und steht in ihren ersten über den engeren Kreis der Familie hinausreichenden Erscheinungen der Sitte gleich; das moralische Verdienst des sittlichen Menschen beruht auf der Bezwingung der natürlichen Eigensucht. In dieser edelsten Art der Bethätigung tritt sie durch Naturgesetz auf in der aufopfernden Liebe der Mutter zu ihrem Kinde. Durch diese erhält die Natur die Gattung, der sie das Individuum unterordnet. Die Sittlichkeit ist also natürlichen Ursprungs. Damit ist zweierlei gegeben, was unsere Untersuchung nicht übersehen darf. Sie entwickelt sich wie alles Natürliche im Laufe der Zeit; sie ist nicht zu irgendeiner Zeit voll entwickelt vor die Menschen getreten, die nur etwa im Niedergang ihrer

Kultur von ihr abgefallen wären. Im Gegenteil zeigt auch die Entwickelung der Sittlichkeit wie alle Entfaltung natürlicher Anlagen eine aufsteigende Linie. Die sittlichen Ansichten hoch entwickelter früherer Kulturperioden genügen den sittlichen Ansprüchen unserer Zeit nicht mehr: wir glauben nicht mehr, dafs es Menschen geben dürfe, die den anderen nur eine Ware sind, obwohl hochgebildete Männer vor Jahrhunderten gelehrt haben, es sei der Wille des Schicksals, dafs es Sklaven gebe. In der Stellung des weiblichen Geschlechtes zeigt sich ein ähnlicher Fortschritt. Es giebt selbst Erscheinungen, die wir als Folgen höher entwickelter und weiter verbreiteter Sittlichkeit ansehen müssen, obwohl sie zugleich das Zurücktreten der sittlichen Empfindung im einzelnen Falle zur Folge haben. Der wirtschaftlich Schwache war früher lediglich auf das Erbarmen und das weiche Gefühl des besser gestellten Nebenmenschen angewiesen; die Veranlassung, den Armen beizuspringen, war eine Gelegenheit zu sittlicher Übung für die Besitzenden, die der Besitz hochmütig und gefühllos machen konnte. Heute sorgt die Gesellschaft als solche durch geordnete Veranstaltung für die Notleidenden, die sie der Aufgabe, das Mitleid der vermögenden Mitmenschen anzurufen, enthebt. Die besitzenden Klassen haben also weniger Anlafs, ihre sittliche Empfindung zu bethätigen. Auf der anderen Seite freilich wird dadurch der Druck der Demütigung dem Schwachen erleichtert und abgenommen und die Möglichkeit, durch ehrliche Arbeit eine Stelle in der Welt zu behaupten, erhöht. Das sind sittliche Vorteile, die jenen Nachteil weit aufwiegen. Wir sehen aber hier schon die grofse Verschiedenheit der Standpunkte, auf die einerseits die Religion, andererseits die Sittlichkeit sich stellt. Der Religion ist mehr an dem Mitleid des Einzelnen gelegen; die Sittlichkeit verlangt Ordnung in den Verhältnissen der menschlichen Gesellschaft. Das sittliche Gefühl sucht jedem Menschen die Möglichkeit zu sichern, an den Gütern der Erde teil-

zunehmen; die Religion greift weit über diese Möglichkeit hinaus mit dem Hinweis auf eine jenseitige bessere Welt. Ferner ist die Autorität, aus der das sittliche Gebot fliefst, ursprünglich eine andere als die, in deren Namen die Religion spricht. Dafs die Mutter ihr Kind liebe, dafs die Genossen des nämlichen Stammes zusammenhalten, hat man nie befehlen müssen, weil es die Natur will, deren Autorität in allem unangefochten und unbeschränkt wirksam ist. Die Religion sagt: ihr seid Kinder des nämlichen Vaters, der im Himmel ist, also liebet einander! Mit diesem heiligen Gebote tritt die Religion sogar in Widerspruch zu den durch die sittliche Ordnung entstandenen Verhältnissen, die irdischer Natur sind und den Menschen durch alle Bande weltlichen Interesses und verwandtschaftlicher Zuneigung fesseln. Die Religion will allgemeine Menschenliebe; wenn sie ein bürgerliches Verhältnis anerkennt, ist es das des Weltbürgers. Die durch die sittliche Ordnung gestiftete Gesellung reicht so weit nicht; die Gesinnung des Weltbürgers erscheint ihr schwächlich und bestimmungslos, der Ausübung dringender sittlicher Pflichten eher hinderlich: sie verlangt Hingabe an die Gemeinde, die Nation, das Vaterland, gesellige Verbände, die der Religion gleichgültig sind, da sie zu sehr mit weltlichen Interessen durchflochten erscheinen. Wer geschichtliche Entwickelungen mit weiter schauendem Blicke zu betrachten gewöhnt ist, wird die wechselweise bald hervortretende, bald wieder sich mindernde Wirkung des religiösen oder des sittlichen Standpunktes wie ein wohlthätiges Ebben und Fluten des grofsen Menschheitsschicksals wahrnehmen und zu der Einsicht gelangen, dafs es für dieses ein unberechenbares Glück ist, dafs diese beiden grofsen Mächte, Religion und Sittlichkeit, im Wechsel der Menschheit sich annehmen und dafs dadurch jede Einseitigkeit in der Entwickelung des menschlichen Geschlechts zu rechter Zeit immer wieder aufgehoben wird. Aber wir greifen mit dieser Betrachtung dem Gange unserer Erörterung vor.

Der Sittlichkeit ist das Handeln eigen, der Religion die Gesinnung. Blofse Gesinnung befriedigt den sittlichen Menschen nicht, während der Religiöse, der seiner Zeit und seiner Gesellschaft entfremdet sein kann, in der Gesinnung sein Genügen findet; denn die Erfüllung ereignet sich ja doch nur im Jenseits. Ist nun aber der gut Gesinnte, dem die Mittel fehlen, seiner Gesinnung thätlichen Ausdruck zu geben, nicht sittlich? Die Sittlichkeit steht auf weltlichem Boden; es ist ihr oft genug versagt, sich zu bethätigen. Die Religion dagegen macht eben das Unzulängliche vollkommen, indem sie von dieser Welt auf eine andere flüchtet.

Der Mensch wird in das erste sittliche Verhältnis gesetzt, wenn die Eltern ihr Kind zum erstenmale in ihre Arme schliefsen. Wie sich diese Beziehungen nach und nach erweitern, wie der junge Mensch nach und nach Genosse im Spiel und später Bürger in der Gemeinde und im Staate wird, das braucht hier um so weniger dargestellt zu werden, als wir bei *Pestalozzi* eine klassische Darstellung und pädagogische Verwertung dieser stufenweise sich erweiternden sittlichen Gemeinschaften haben. Dort führt die Erfahrung, dafs im engeren Verbande sich Unzulänglichkeiten einstellen, zum nächst weiteren Verband; schliefslich tritt an die Stelle der irdischen Gemeinschaften bei *Pestalozzi* die Gemeinschaft mit Gott, der helfen kann, wo keine menschliche Liebe mehr Stütze bietet. Diesen Berührungspunkt zwischen Sittlichkeit und Religion können wir nicht unbeachtet lassen, obwohl er uns nichts Neues lehrt. Auch das Sittliche als ein Ausdruck weltlicher Beziehungen gelangt an unübersteigbare Hemmnisse und Schranken; die Erfüllung mufs auch hier die Religion geben. Aber die Religion tritt auch da verhältnismäfsig spät ein. Die sittliche Erfahrung und die sittliche Erziehung mufs früher einsetzen.

Hier ist der Eintritt in die Schule wichtig. Die deutliche Feststellung gleichen Rechts und gleicher Pflicht und die Hinweisung auf eine ernste Lebensaufgabe, wie

sie für den Schüler in der Aneignung der schulmäfsigen Kenntnisse und Fertigkeiten gegeben ist, hat nach den leichten und leicht aufgefafsten Pflichten, welche die Familie den Kindern auferlegt, vortreffliche Wirkungen: die Schule ist eine wertvolle Brücke von der beengenden und doch bequemen Hut der Familie in das grofse und weite bürgerliche Leben, das die Fähigkeit voraussetzt, das individuelle Bedürfnis unterzuordnen und gemeinsame Zwecke anzuerkennen. Dadurch mufs aufgewogen werden, was aus dem Zusammenleben einer aus den verschiedensten Lebensverhältnissen stammenden Jugend an sittlichen Schädigungen für einzelne sich ergeben könnte.

Die Religion mufs eine sittliche Gesellung der Menschen ebenfalls verlangen. Sie sollen als Kinder des himmlischen Vaters sich lieben und dulden, dulden bis zur Selbstverleugnung. Das letztere verlangt die Sittlichkeit nicht, da ihr an der Ausbildung der individuellen Kraft, der persönlichen Mittel für die Zwecke der Gemeinschaft gelegen sein mufs. Solche kennt die Religion nicht, sofern sie lediglich im Irdischen ihre Erfüllung finden. So treffen Religion und Sittlichkeit selbst da, wo sie sich auf den gleichen Boden stellen, nicht vollständig zusammen. Die Sittlichkeit verlangt, weltlich wie sie ist, die Erwerbung persönlicher Güter selbst geistiger Art: Besitz und Ehre sind Attribute des sittlichen Menschen; die Religion kennt beide nicht.

Die Erziehung zur Sittlichkeit mufs wesentlich im Leben selbst erfolgen. Sie ist Anleitung zum Handeln, mufs also von und in der Praxis beginnen. Autorität und Gewöhnung sind dafür die wichtigsten Mittel. Aber mit der sich erweiternden Kenntnis des Zöglings vom Leben und dem wachsenden Bedürfnis, seinen Willen mit seinen Vorstellungen in Beziehung zu setzen,[1] mufs ihm auch die Möglichkeit geboten werden, die Gründe seines

---

[1]) Wir wählen diesen Ausdruck, weil wir an dieser Stelle die Frage von der Priorität des Willens oder anderseits der Vorstellung ganz offen lassen wollen.

Handelns zu erkennen und zu prüfen und ihre Folgen vorauszusehen und zu bemessen. Theoretische Belehrung mufs also die Erziehung zur Sittlichkeit abschliefsen, und an diesem Punkte kann sie sich wieder mit der Religion berühren, die eigentlich nur durch die Theorie belehren kann. Die Kraft der theoretischen Unterweisung ist nicht grofs. Überzeugung wird sie im Munde des von seiner Aufgabe erfüllten Lehrers zustande bringen; aber den Anstofs zum Handeln mufs sie anderen Kräften, besonders aber dem gefestigten Einflusse einer frühen praktischen Erziehung zur Sittlichkeit überlassen. Auch hier also mufs die sittliche Erziehung früher an der Arbeit sein als die theoretisch religiöse. Diese kann auch deshalb nur spät wirksam werden, weil ihre Argumente nicht aus rein menschlichen Verhältnissen geschöpft sind. Man hat oft gesagt, dafs der Hauptgrund, womit die Religionslehre ihre sittlichen Forderungen stützt, die Berufung auf das göttliche Gebot sei, dafs aber nur die aus eigenem Entschlusse vollbrachte sittliche That Wert habe: die Religion könne also nur legalen Gehorsam, keine sittliche Freiheit bewirken. Damit ist zu viel gesagt. Die Religion mufs dazu gelangen, Gott als das Haupt der Welt und den Grund aller Ordnung in der Welt darzustellen; was dieser Gott befiehlt, mufs über alles menschliche Denken hinaus unanfechtbar sein. Aber diesen Glauben kann man nicht in der schwachen Erkenntnis der Kinder befestigen; für sie ist Gottes Gebot ein Ausflufs der Autorität wie das der Eltern und, wenn man sie zu häufig und bei den geringfügigen Anlässen eines Kinderlebens ins Spiel zieht, auch nicht viel wirksamer als jenes. Dagegen läfst sich die Notwendigkeit und Erspriefslichkeit einer festen Ordnung der sittlichen Verhältnisse um so überzeugender darlegen, weil es sich hier um Dinge handelt, in die das Kind hineingeboren wird und weil die unausbleiblichen Verstöfse gegen diese Ordnung, die bei dem leichten Sinne der Kindheit immer vorkommen, die Kinder selbst zu Leidenden und Geschädigten machen. Diese

Lehre ist aber von jeher für die Kinder einleuchtend gewesen; denn die gebrannten Kinder scheuen das Feuer. So fallen auch hier Religion und Sittlichkeit nicht zusammen; dafs die Erziehung sich nicht bemühen dürfe, was sich nicht treffen kann, mit Gewalt zusammenzuzwängen, werden wir später noch sehen.

Der Unterricht im Sittlichen wählt auch andere Mittel als der religiöse. Er zeigt die Welt als ein System der gesellschaftlichen Ordnung, nicht als eine Stätte des Jammers und der Verwirrung. Fafsliche, deutlich gezeichnete Bilder sittlicher Handlungen wecken zuerst das Urteil des jungen Menschen. Er begreift, dafs es nicht in die Willkür des Einzelnen gegeben ist, so oder anders zu handeln. Er lernt einsehen, dafs das Grofse und Gute in der Welt auf dem gemeinsamen grofsen und guten Willen der Menschen beruht und sieht hier eine Ordnung vor seinen Augen entstehen, die seiner Bewunderung nicht weniger wert ist als die Ordnung in der Natur. Die Geschichte der Völker giebt ihm die erste Ahnung von einer sittlichen Bestimmung der ganzen Menschheit, und der ganze Unterricht einer wohl eingerichteten Schule oder eines seiner Aufgabe gewachsenen Erziehers zeigt ihm mit immer gröfserer Deutlichkeit die Stelle, wo seine eigene Arbeit erwartet wird. Das sind diesseitige Gedanken, die die Religion nicht von sich wegweist; denn an diesem Endpunkt der Erziehung fliefst thatsächlich die Weltordnung der Menschen mit der göttlichen zusammen. Aber die religiöse Erziehung begegnet diesen Dingen nicht auf den ersten Gängen, die ihr Unterricht einschlägt. Sie geht nicht von der Erde aus; sie zeigt von ferne das Antlitz eines die ganze Welt überschauenden Gottes, der im Schofse seiner Liebe Raum hat für alle Menschen, die seiner Vaterhand bedürfen, und kann nur am Ende ihrer Arbeit die früher begonnene der sittlichen Erziehung als einen Beitrag zu ihrem eigenen Werke dankbar annehmen.

Wenn wir nun durch eine Definition das Wesen der Sittlichkeit festzustellen versuchen, so wird es sich noch

deutlicher herausstellen, wie sehr sie von der Religion verschieden ist. **Sittlichkeit ist die das gemeinsame Wohl der Menschheit erstrebende Richtung der Gesinnung und des Handelns.**

Die Sittlichkeit bekümmert sich um Weltliches, die Religion um das Überirdische. Die Sittlichkeit findet ihre Aufgabe im Praktischen, die Religion in der Stimmung des Gemütes. Zwar kann und sollte die letztere auch praktisch werden. Wer seine Mitmenschen wirklich liebt als Kinder des nämlichen Vaters, wird ihnen helfen, ihnen wohlthun wollen; aber wie kann derjenige anders als mit Wünschen und Tröstungen helfen, der die Mittel der Welt für sich selbst geringschätzt? Die Religion erzeugt immer wieder, ihrem Wesen entsprechend, eine thatenlose Abkehr von der Welt. Quietistische Bestrebungen hat das Altertum gekannt; in der neuen Zeit sind sie auf der katholischen und auf der protestantischen Seite aufgetreten. Wäre Religion nicht vorzugsweise Sache des Gemütes und der Stimmung, so wären die Versuche, sie durch Philosophie zu ersetzen und ästhetisch zu verklären, unmöglich gewesen. Selbst *Schleiermacher*, der mehr als irgend ein anderer Theologe oder Philosoph zur Klärung der Begriffe von Religion, Philosophie und Sittlichkeit beigetragen hat, hat eine Zeitlang sich mit solchen Bestrebungen getragen. Später aber hat er mit voller Bestimmtheit gesagt, das Wesen der Religion sei »weder Denken noch Handeln, sondern Anschauung und Gefühl«. In unseren Tagen endlich hat *Nerrlich* in seinem bekannten Buche über das klassische Altertum uns zu überzeugen gesucht, dafs mit dem Sinken des klassischen Bildungsideals sich die Notwendigkeit ergebe, dem höheren Unterricht einen neuen Mittelpunkt zu geben: diesen aber könne nur die Religion bilden, jedoch nicht die überlieferte der christlichen Bekenntnisse, sondern eine aus *Hegels* Philosophie erst herauszuarbeitende neue Weltanschauung.

Das sind merkwürdige Mifsverständnisse. Die Philosophie ist aus dem Prometheusgedanken entsprungen, der

den Göttern das leuchtende und zerstörende Feuer entwenden will. Dem religiösen Sinne entspricht die unbedingte Ergebenheit in Gottes Willen:

> Herr, schicke, was du wilt,
> Ein Liebes oder Leides:
> Ich bin vergnügt, dafs beides
> Aus deinen Händen quillt. *(Mörike.)*

3. Die gegenseitigen Beziehungen.

Religion und Sittlichkeit stehen bei ihrem Ursprung weit genug auseinander, und sie begegnen sich auf dem Wege ihrer Entwickelung nur bei seltenen Gelegenheiten. So bleibt beiden ein gesondertes Gebiet, auf dem jede eine von der anderen Seite zunächst nicht gestörte Wirksamkeit entfaltet. Ohne Einflufs von einer zur anderen Seite kann aber auch diese Wirksamkeit nicht bleiben; denn die Sittlichkeit richtet sich immer nach dem Worte des *Terentius:* Ich bin ein Mensch, nichts Menschliches acht' ich mir fremd, und die Religion will ebenso alles Menschliche mit dem Blick auf die Ewigkeit betrachten. Wir haben diese gesonderten Gebiete noch unserer Betrachtung zu unterziehen.

Gott ist der Vater der Menschen — das ist ursprünglich das einzige Attribut, das die Religion dem höchsten Wesen beilegen kann. Im Gebete Jesu ist er der »Vater unser«; nichts anderes wird von ihm ausgesagt. Nur Bitten werden an ihn gerichtet; aber der Bittende begnügt sich mit dem blofsen Namen nicht: Gott mufs Eigenschaften haben, die die Gewähr dafür geben, dafs er helfen wolle und helfen könne. So entstehen Dogmen, die zur Sittlichkeit keinen Bezug zu haben scheinen. Aber die Lehre vom Wesen Gottes schliefst auch Sätze über sein Verhalten zu der irdischen Existenz des Menschen in sich; sie stellt Forderungen an dieselbe, und so entsteht eine dogmatische Moral neben der auf irdischem Boden erwachsenen sozialen Sittenlehre. Jedoch der Geist dieser Moral ist ein anderer. Die weltliche Sittenlehre

schränkt den egoistischen Willen des Einzelnen nur ein, wo ihm gleichartige Forderungen aus der Gesellschaft entgegentreten. Die religiöse Moral will aber von vornherein eine positive Absage an alle Sorge um die eitlen Güter der Welt. Die Vergeltung, die in der weltlichen Sittenlehre in vielen Dingen mafsgebend ist, wird in der religiösen Moral der Hand des Menschen entzogen: die Rache ist mein, sagt Gott. Können diese Widersprüche neben einander stehen bleiben? Wir wollen die Frage hier nicht erörtern; aber wir halten es für notwendig, dafs die Richtungen, aus denen sie entsprungen sind, neben einander weitergehen. Die weltliche Sittlichkeit gestattet nicht blofs, dafs der Einzelne sich Besitz erwerbe, auf seinem Rechte bestehe, seine Ehre unverletzt erhalte, sie fordert es; aber sie kann den Widerspruch, der auf dem eigenen Gebiete ihr entgegentritt, nicht schlichten. Ich soll mir nicht mehr Besitz erwerben, als die Zwecke meiner Existenz im weitesten Sinne gestatten und die Lage des Nebenmenschen nicht verbietet. Das ist eine höchst unsichere Bestimmung. Ich soll mein Recht behaupten, solange das allgemeine Wohl es nicht einschränkt. Wer soll hier die Grenzlinie so glücklich festsetzen, dafs nicht »das höchste Recht das höchste Unrecht« wird? Ich bin es mir und der Gesellschaft schuldig, dafs ich meinen Namen nicht beflecken lasse. Aber jede Zeit, jedes Volk hat andere Ansichten über die Ausdehnung dieser Pflicht. Die Religion setzt an Stelle dieser Pflichten die Frage, die Christus an den Pharisäer richtete, der ihm den Zinsgroschen zeigte: »Wessen Bild ist dies?« Alles, was das Gepräge dieser irdischen Welt an sich trägt, besteht vor dem religiösen Sinne nicht. Sollen wir in dieser Thatsache einen Widerspruch erblicken zu den ebenso thatsächlichen Forderungen, welche das Leben an jeden Menschen stellt? Nein — aber wir sollen anerkennen, dafs es noch etwas Höheres giebt, als den durch weltliche Gesetze versicherten Besitz, als das im Streit zu verfechtende Recht, als die den raschesten Wand-

lungen ausgesetzte Ehre. Dieses Höhere ist der Verzicht, den mir unter gewissen Umständen auch die Sittlichkeit nahe legt, der aber unzweideutig gefordert und freudig geleistet wird im Namen der Religion. Es giebt einen gewissen Rechtschaffenheitsdünkel, gegen den alle Sittlichkeitsregeln nichts vermögen. Wer nie sich angeeignet hat, was dem Nebenmenschen gehört, wer nie in die Rechte des Nachbarn eingegriffen hat, wer aller bösen Nachrede aus dem Wege gehen konnte, dünkt sich der Sittlichkeit gegenüber als Ehrenmann. Dafs er dem Geiste des Sittengesetzes dabei vielleicht noch lange nicht genügt hat, ist recht wohl möglich und läfst sich unter Umständen auch darthun. Aber wir sprechen hier von der Kraft des Sittengesetzes, und wir möchten sie solchen Fällen gegenüber verstärken durch den religiösen Einflufs.

Eine ausschliefslich religiöse Erziehung kann den jungen Menschen der Welt und ihren Angelegenheiten entfremden. Er soll aber die Güter der Erde und ihre Werte kennen lernen. Die Sittlichkeit verlangt, dafs er sich zum Dienste des Gemeinwohls befähige; dieses aber beruht auf der richtigen Verwendung aller persönlichen Kräfte und der zweckmäfsigen Verwaltung der Güter. Solchen Aufgaben kann der den irdischen Dingen gleichgültig oder sorglos Gegenüberstehende nicht gerecht werden. Aber fehlt denn dem religiös Gesinnten alle Rücksicht auf Seinesgleichen? Gewifs nicht. Religiöse Überzeugungen, die mit besonderem Nachdruck sich geltend machen, haben sogar eine gesellende Wirkung. Wem eine Offenbarung geworden ist, sucht immer diejenigen auf, die die gleiche Erleuchtung erfahren haben; jeder wird dem andern wert durch den Besitz, mit dem er gesegnet worden ist. Auch prägen sich religiöse Ansichten in der Führung des Lebens aus; dadurch sondern sich die Gläubigen von den andern ab und verbinden sich zu einer besonders innigen Gemeinschaft. Aber hier treten auch gleich die Mängel dieser Art von Gesellung zu Tage. Die auf solche Weise Verbundenen sind »Aus-

erwählte«, die anderen »Verworfene«. So entsteht der Rechtgläubigkeitsdünkel, der nicht weniger schlimm ist als der oben berührte Rechtschaffenheitsdünkel. Vor der sittlichen Gesinnung ändert die Ansicht über geistige Dinge nichts an dem Werte eines Menschen. Der sittliche Mensch trägt das Recht des Nebenmenschen in seinem eigenen Bewufstsein, und wenn sein Gefühl für Seinesgleichen aufhört, wo andere Sprache und andere Sitten beginnen, so ist damit nicht Verachtung gegen den Fremden, sondern nur die wärmere Empfindung und unbedingtere Verpflichtung gegen den im engeren Verbande ihm nahe Stehenden ausgesprochen. War es im ersteren Falle zu wünschen, dafs der ruhigen Gesinnung der bürgerlichen Rechtlichkeit ein höherer Schwung gegeben werde, so ist es im letzteren vorteilhaft gewesen, wenn dem ungeselligen Geiste der religiösen Sonderung das Gebot der bürgerlichen Duldung gegenübergestellt wurde. Aber niemand wird wünschen, dafs im einen Falle die Sicherheit des Rechtsbewufstseins, im anderen die Segnung der religiösen Gemeinschaft eine Schädigung erleide. Die Religion hebt die Menschen hinaus über die Engherzigkeit; die weltliche Gesittung überhebt sie der Engglänbigkeit.

Die bürgerliche Ordnung, unter deren Schutz wir sicher dahinleben, sie, die das Gleiche

> Frei und leicht und freudig bindet,
> Die der Städte Bau gegründet,
> Die herein von den Gefilden
> Rief den ungesell'gen Wilden,
> Eintrat in der Menschen Hütten,
> Sie gewöhnt zu sanften Sitten
> Und das teuerste der Bande
> Wob, den Trieb zum Vaterlande — *(Schiller.)*

sie verdient das Lob, das der Dichter ihr singt. Indessen, je sicherer sie waltet, desto weniger werden wir ihres Segens froh, und, wenn die Stürme des politischen oder sozialen Aufruhrs sich erheben, rufen wir sie vergebens

an. Die behagliche Unbekümmertheit, in der der Bürger dem Dienste des Tages sich hingiebt, ist ebenso trügerisch wie die Hoffnung, dafs die Ordnung, weil sie einmal aufgerichtet war, uns immer im ruhigen Besitz friedlichen Genügens erhalten könne. Im ersteren Falle entsteht ein kleinlicher Sinn, der nach und nach von den hohen Zwecken, die die ruhigen Kreise idyllischer Bürgerlichkeit stören können, sich abwendet; im anderen macht ein allgemeines Gefühl der Unsicherheit sich geltend, die auch von der treulichen Besorgung der täglichen Obliegenheiten abhält. Ist die bürgerliche Ordnung ein kostbares Gut, so ist sie doch nicht das Höchste, was die menschliche Gesellschaft erstreben kann, und nicht das eigentlich Befriedigende. Wir sehnen uns mitten im Genusse der ruhig dahinfliefsenden Zeit nach Höherem, und wir wollen, wenn die Zeit ihr Gleichgewicht verliert, einen Rückhalt haben an einem Besitz, den die Zeit nicht angreift. Zu diesem Höheren wendet die Religion den Sinn ihrer Bekenner. Aber wir wollen nicht eines gegen das andere aufgeben. Der Erziehung vor allem mufs daran gelegen sein, die Jugend zu kräftigen, dafs sie zu kämpfen wisse, wenn wichtige Interessen auf dem Spiele stehen.

> Allen Gewalten
> Zum Trotz sich erhalten,
> Nimmer sich beugen,
> Kräftig sich zeigen
> Rufet die Arme
> Der Götter herbei! *(Goethe.)*

Das mufs der Wahlspruch kräftiger Jünglinge sein. Aber auch sie müssen wissen, dafs menschliches Ringen ohnmächtig sein kann, dafs es ein hohes Schicksal giebt, das über der Menschheit waltet und Opfer von jedem Einzelnen verlangt, dafs das Los des Menschen nicht in den engen Schranken seiner weltlichen Existenz beschlossen ist. Darum wollen wir unsere Jugend sittlich kräftigen und religiös vorbilden.

Unsere Erörterung hat uns so weit geführt, dafs wir

voraussehen, es werde in der Erziehung das Religiöse ebenso notwendig sein wie das Sittliche und sie werden eben darum neben einander in Wirksamkeit gesetzt werden müssen, weil sie von wesentlich verschiedenen Gesichtspunkten ausgehen. So fassen wir denn das Ergebnis unserer Untersuchung zusammen.

1. Nicht eines ohne das andere! — Die sittliche Erziehung lehrt Handeln; die religiöse befriedet das Gemüt. Verlangt die letztere ein ihrem Geiste entsprechendes Verhalten, so mufs sie auf die Kraft sich stützen, welche die sittliche Gewöhnung und Lehre im Zögling gebildet hat. Das Gebot der Religion erzwingt sich Anerkennung und Unterwerfung im Geiste ihres Bekenners; aber es fehlt ihm die Kraft, zum Entschlusse zu führen. Die sittliche Handlung mufs unter allen Umständen frei aus dem eigenen Willen des Handelnden hervortreten.

Wer mit dem Leben spielt,
Kommt nie zurecht;
Wer sich nicht selbst befiehlt,
Bleibt immer ein Knecht. *(Goethe.)*

Den letzten Sinn aller Sittengebote giebt aber der Glaube an eine göttliche Ordnung, die in der Welt gebietet. So verlangen wir, dafs die sittliche Erziehung nicht der Religion und die religiöse nicht der weltlichen Sittlichkeit entbehre.

2. Nicht eines durch das andere! — Wir wollen den religiösen Gedanken dann zur Wirkung gelangen lassen, wenn die blofse Rechtlichkeit und das menschliche Wohlwollen ihre Macht verloren haben; aber wir wollen nicht im Namen des höchsten Wesens verlangen, was eine vernünftige Betrachtung der menschlichen Lage handgreiflich lehrt. Die Religion soll nicht zu einer Lehre der blofsen Zweckmäfsigkeit herabgewürdigt und die Sittlichkeit nicht vor ihren einfachsten Aufgaben gleich als unvermögend aufser Thätigkeit gesetzt werden. Wir verlangen also religiöse und sittliche Erziehung, jede rein und echt, nicht das Religiöse im Gewande der Sittlich-

keit, nicht das Sittliche im Sinne der Religion, sondern jedes mit seiner vollen Wirkung. Dabei mag es uns nun gestattet sein, auf die sprachlichen Untersuchungen im ersten Abschnitt dieser Untersuchung zurückzuweisen. Soll die Erziehung religiös und sittlich sein, so wird damit vorausgesetzt, dafs sie das eine oder das andere sein könnte, dafs aber die Forderung darauf geht, dafs sie das eine und dazu noch das andere sei. Das entspricht allen unseren Auseinandersetzungen, sodafs wir denen, die eine religiös-sittliche oder eine sittlich-religiöse Erziehung verlangen, den Vorwurf machen müssen, dafs sie jede der beiden Seiten durch die andere einschränken und modifizieren, sodafs keine wirken kann, was in ihren Kräften stünde und von ihr erwartet werden müfste.

3. Nicht eines in und aufser dem andern! — Wenn die Begriffe des Sittlichen und des Religiösen sich teilweise decken, sodafs ein gemeinsames Gebiet vorhanden wäre, dem man das Attribut des Religiös-Sittlichen oder des Sittlich-Religiösen zuteilen könnte, und daneben für das eine sowohl als das andere ein gesondertes Gebiet, in welchem beide eine Wirksamkeit für sich allein entfalten würden, so würde sich die Frage erheben, ob diese beiden gesonderten Gebiete in der Erziehung angebaut werden dürfen, wodurch man sich der Gefahr der Widersprüche aussetzte, oder ob hier nur die eine oder die andere Seite zum Worte gelangen soll. Wir haben gefunden, dafs Religion und Sittlichkeit ihrem Ausgang und Wesen nach von einander verschieden sind, dafs sie aber beide in der Erziehung voll und ganz sich geltend machen müssen. Begegnen sich beide in gewissen Forderungen, die sie an die Lebensführung des Menschen stellen, so ist der Sinn des von beiden Seiten kommenden Gebotes doch nicht der gleiche, und darauf kommt es hier ganz wesentlich an. Wir wünschen also nicht, dafs die Erziehung in einem Teile sittlich-religiös sei, aufserdem aber noch das besonders Sittliche und das besonders Religiöse zur Geltung gebracht werde; wir wollen nicht

das Religiöse in zwei Teile zerreifsen und das Sittliche unter zwei verschiedenen Färbungen zur Erscheinung bringen. Jedem bleibe das Seine ohne Einschränkung; nur wenn beide ihre ganze Kraft, das Sittliche seine belebende Anregung, das Religiöse seine warme Innerlichkeit entwickelt, werden sie beide der Erziehung gewähren, was sie bedarf, um strebende und glückliche Menschen zu bilden.

Wir kommen zu dem Schlusse, dafs in der Forderung der religiös-sittlichen oder sittlich-religiösen Erziehung ein Mifsverständnis liegt, dessen verhängnisvolle Folgen in manchen unserer Erziehungssysteme zu Tage liegen, denen entweder die Tüchtigkeit zum Leben oder der Friede der Gesinnung oder beides fehlt. Es ergeben sich aber auch für die Behandlung der beiden Gebiete, die wir zu untersuchen gehabt haben, Folgen, die wir in aller Kürze noch andeuten müssen.

Wäre es richtig, dafs die Sittlichkeit, wie *Ziller* meint, nur die Möglichkeit, die Religion aber die Wirklichkeit des Guten gewährte, so müfste *Ziller* seine ganze Erziehungslehre auf die Religion stützen. Das ist aber nicht der Fall. Er erwartet die Bildung der sittlichen Entschliefsungen von einer der Kulturentwickelung der Menschheit entsprechenden Gestaltung des Gedankenkreises des Zöglings. Die Mittel der sittlichen Erziehung sind bei ihm wie bei *Herbart* der Psychologie und der Ethik entnommen. Kräftige und in sich geschlossene Gedankenmassen haben nach *Herbarts* Lehre ästhetische, also unmittelbare, von keiner weiteren Motivierung mehr abhängige Wirkung auf den Willen. Hier bleibt ein unaufgeklärtes Geheimnis, das die Achillesferse der Herbartischen Pädagogik ist. Aber die Frage wird noch schwieriger dadurch, dafs *Ziller* das Religiöse hereinzieht, ohne dafs er dessen Wirksamkeit im Einzelnen aufzeigte.

So hat er sich hinter die Unklarheit des Wortes »sittlich-religiös« geflüchtet und uns überlassen, wie wir uns seine Erziehung denken sollen, die er religiös-sittlich gestalten will, ohne dafs wir mit einem Worte darüber belehrt würden, wie weit nun der Einflufs der Religion, wie weit der der Sittlichkeit reichen soll. Für *Herbart* fällt hier ins Gewicht, dafs er alles, was der Geist von aufsen erfährt, ganz allgemein Vorstellung nennt und dafs bei ihm zum Unterricht jede Art erzieherischer Mitteilung an den Zögling gehört. *Ziller* erwartet aber sittliche Wirkung entscheidender Art von der blofsen Bearbeitung des Vorstellungskreises im Unterricht. Versuche, zum Handeln anzuleiten, finden sich bei ihm allerdings in dem, was er phantasiertes Handeln heifst; aber dafs damit nur eine Veranlassung zum ethischen Urteil gegeben ist, liegt auf der Hand. Wir verlangen von der sittlichen Erziehung eine unmittelbare Einwirkung auf diejenigen Gebiete des menschlichen Organismus, in denen der Wille entsteht, und dafs dieser nicht blofs eine Erscheinung des Vorstellungslebens ist, dürfte die neuere Psychologie klargestellt haben. Blofse Bearbeitung des Gedankenkreises vermag wenig zur Einschränkung der natürlichen Selbstsucht und zur Botmäfsigung der zum Handeln treibenden Kräfte in uns. Aber wenn man so unklare Begriffe wie den des Sittlich-Religiösen in die Zwecksetzungen der Erziehungslehre aufnimmt, so kann man sich nicht wundern, dafs Mittel dazu verwendet werden, welche im Gebrauch versagen müssen.

Auch für die religiöse Erziehung ergeben sich Folgerungen einfacher Art. Die Darstellung des höchsten Wesens als des Urquells und der Vollendung aller Dinge mufs der letzte Zweck des religiösen Unterrichts sein. Er hat den Weg zu Gott zu zeigen und Zeugnisse seiner unendlichen Vaterliebe zu erbringen. Diese Zeugnisse aber liegen ebenso wie jener Weg im menschlichen Herzen; denn Gottes Reich ist nicht von dieser Welt. Innere Erlebnisse bilden den Grund, auf dem die reli-

giöse Erziehung aufbauen mufs. Das ist nicht schwer, wo die fromme Sitte des Hauses den Sinn der Kinder schon auf jene Dinge gelenkt hat, die man nicht sehen und greifen kann, die aber doch mit durchdringender Deutlichkeit im Gemüte jedes Menschen ihren Widerklang finden. Der Unterricht in der Religion soll einen anderen Ton anschlagen als jeder andere; er soll weniger lehren als empfinden lassen. Nicht gewaltsam sollen die Kinder ihrer irdischen Umgebung entrissen werden; es sollen nur Gefühle in ihnen erregt werden, die die Seele ausweiten und ihr allmählich die Kraft geben, über das Irdische sich emporzuschwingen. Aber auch diese Gefühle dürfen nicht hineingetragene, nicht eingeredete sein; sie müssen auf dem Grunde der Erfahrungen erwachsen, die keinem Menschenkinde, selbst nicht in den frühesten Jahren, erspart bleiben, und damit alle Unwahrheit, aller Zwang vermieden werde, mufs diese Unterweisung an einen Stoff von vollständiger Objektivität sich anlehnen. Der christliche Religionsunterricht hat im Leben Jesu dafür ein unvergleichliches Muster.

Es ist unvermeidlich, dafs die religiöse Erziehung vom Jammer und Unfrieden der Welt redet; aus der Stimmung, die diese veranlassen, entsteht ja das religiöse Bedürfnis. Aber die Religion will zum Frieden führen, nicht zum Streit. Man hebe also hervor, was die Menschen eint, und stelle ihrer Zwietracht die Ruhe in Gott entgegen, der ja auch die ehrlich Streitenden einstens teilhaftig sein werden. Vor allem taste man die sittliche Ehre der Andersdenkenden nicht an. Dafs die Menschen irren, wenn sie alles ausdenken wollen, ist ihrer irdischen Schwäche nachzusehen; aber der Religion ist es ja kein Bedürfnis, viel zu wissen und alles einzusehen: Der Friede Gottes ist höher als alle Vernunft. —

Die meisten Lehrpläne und Schulgesetze sprechen von sittlich-religiöser oder religiös-sittlicher Erziehung; einige aber verlangen eine sittliche und religiöse Erziehung.

Läfst man der Religion und der Sittlichkeit ihre volle und echte Wirkung, so wird die Aufgabe der Erziehung aufserordentlich viel klarer und der Schatz ihrer Mittel unendlich reich.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Über die praktische Bedeutung der alttestamentlichen Quellenschriften.

Von

Paul Staude
in Altenburg.

Pädagogisches Magazin, Heft 152.

Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1900.

I.

Ähnlich wie man in unserem Nationalepos, dem Sange von Siegfried und Kriemhild, eine Zusammenstellung verschiedener Heldengesänge sieht, die aus verschiedener Zeit und verschiedenem Munde stammen, erblickt die kritische Theologie der Gegenwart in den einzelnen Büchern des alten Testamentes eine redaktionelle Vereinigung mehrerer Quellenschriften. Mündliche Überlieferung ist eben später schriftlich fixiert worden: dabei hat man die Reste alter Volksdichtung nachträglich aufgezeichnet, wie sie entweder dem Volksmunde oder dem Munde berufsmäfsiger Sänger zu entnehmen waren, oder man hat alte Lieder und Sagen um- oder ausgestaltet, so dafs sie als eigentliche Litteraturerzeugnisse uns erhalten sind, ja vielfach in doppelter Gestalt. So erhielt man eine Anzahl von Handschriften, Quellenschriften, bei denen es im einzelnen Falle schwer zu sagen ist, welche Züge einer Erzählung der uralten Überlieferung, welche der späteren Ausgestaltung, ja vielleicht erst sehr später Reflexion entstammen.[1])

So führt *Kautzsch* für die 5 Bücher Moses z. B. folgende Quellenschriften an:

1. Die Jahwistische Handschrift, so genannt wegen des fast durchgängigen Gebrauchs des Gottesnamens Jahwe.

[1]) *Kautzsch*, Die Heilige Schrift des Alten Testamentes. Freiburg und Leipzig, Mohr, 1894. Dazu Beilagen.

Kautzsch hält sie für ein Geschichtswerk, welches in seiner gegenwärtigen Gestalt im 9. Jahrhundert in Juda auf ephraimitischer Grundlage redigiert sein mag, und rühmt die klassische Sprache und den prophetischen Geist dieser Handschrift.

2. Die Elohistische Handschrift. Hier wird für Gott regelmäfsig das Wort Elohim gebraucht. Sie ist seiner Meinung nach mit dem Jahwisten nahe verwandt und wahrscheinlich bald nach ihm entstanden. Dieses Geschichtsbuch ist das Geschichtsbuch des nördlichen Reiches.

3. Den Deuteronomiker. Er ist bedeutend jünger als seine beiden Vorgänger und hat das Gesetzbuch verfafst, welches im Jahre 623 v. Chr. im Tempel aufgefunden und unter Josias zum Reichsgesetz erhoben wurde.

4. Die Priesterschrift. Dieses Buch enthält eine geschichtliche Einleitung, in der Hauptsache jedoch die gesetzlichen Bestimmungen über Opfer, Reinigung u. s. w.

5. Den Deuteronomist. Dieser Verfasser hat Zusätze zum Deuteronomium verfafst, die ganz im Sinn und Geist des schon genannten Deuteronomikers gehalten sind. Vom Deuteronomiker wird das sog. Urdeuteronomium stammen. Dieser ursprünglichen Gestalt des Gesetzes hat dann der Deuteronomist gewisse Erweiterungen gegeben, wie er auch Zusätze zum Buche Josua, zu dem der Richter, den Büchern Samuelis und dem der Könige geschaffen hat.

6. nennt *Kautzsch* den Urheber von Zusätzen, die teils bei der Vereinigung des Jahwisten und Elohisten, teils bei einer letzten Redaktion der 5 Bücher Mose und des Buches Josua gemacht worden seien — den Redaktor.

7. und letztens läfst *Kautzsch* noch gewisse Stücke wie 1. Mose 14 und einen Teils des 34. Kapitels ohne bestimmte Verfasser, sagt aber, dafs diese Stücke keiner der anderen Quellenschriften angehören, sondern wohl erst bei oder gar nach Schlufs der Redaktion beigefügt sind.

Dies sind, wie gesagt, die Handschriften, welche dem Pentateuch und dem Buche Josua zu ihrer gegenwärtigen Gestalt verholfen haben.

Für die übrigen Bücher des alten Testamentes führt unser Gewährsmann neben manchen der schon genannten eine grofse Zahl anderer an. Ich will nur noch einzelne erwähnen, um mein Bild dieser Quellentheorie etwas zu vervollständigen.

Im Buche der Richter findet er

Heldengeschichten aus alter Zeit. Freilich sind nur Bruchstücke davon übrig. Aber einst werden sie als etwas Ganzes in ausführlicher Weise Kunde aus der älteren Königszeit gegeben haben. Vielleicht hat man auch sie verstümmelt, um nur das zu behalten, was einer religiösen Urkunde angehört, und das zu vernichten, was diesem Charakter widerspricht, oder man hat die Quellenschriften aus ähnlichen Gründen beschnitten, wie man den Jahwisten am Anfang beschnitten hat, weil er gewifs nicht mit der Kosmogonie des sog. Priesterkodex übereinstimmte.

In den Büchern Samuelis und den beiden ersten Kapiteln des 1. Buches der Könige erwähnt *Kautzsch*

ältere und jüngere Geschichtsbücher: so eine, höchstwahrscheinlich in Jerusalem, jedenfalls in Juda verfafste, alte Geschichte Davids aus der Zeit Salomos oder Rehabeams, eine ebenfalls judäische, nur wenig jüngere andere Geschichte Davids (d. 10. Jhdt.), eine ebenso junge judäische oder benjamitische Geschichte Sauls, eine Geschichte Samuels und Sauls, erheblich jünger als die vorigen, etwa aus der Zeit Hoseas u. s. w.

Sogar einer Biographie geschieht Erwähnung: es sei eine solche Salomos, enthalten in den übrigen Büchern der Könige. Fast bei jedem Könige von Juda und Israel wird endlich das »Buch der Geschichte der Könige von Juda« oder das »Buch der Geschichte von Israel« genannt.

Lassen wir's genug sein.

Kautzsch hält die Ergebnisse der Pentateuch-Kritik

»für schlechthin feststehend«. Er meint, »es sei eine ansehnliche Reihe, die in einem Zeitraum von fast 140 Jahren nach manchen Irrgängen gewonnen seien.«

II.

Festzustellen, ob diese »kritische Richtung« völlig oder doch teilweise berechtigt ist, ist nicht Sache des Lehrers. Wir haben nur zu fragen: Vermag diese geistige Strömung — belebend und zerstörend wie jede Flut — auch in unser pädagogisches Gebiet neues Leben zu tragen? Wird sie dazu helfen können, das Leben des Schülers, das Interesse, zu fördern? Dafs wir dabei auf festem Grunde stehen, müssen wir eben Autoritäten auf jenem Gebiete glauben. Auch ist es wohl Zeit, an eine pädagogische Verwertung zu denken, nachdem eine Arbeit von 140 Jahren wichtige Ergebnisse zu Tage gefördert hat.

Verständigen wir uns deshalb darüber, ob und welchen pädagogischen Wert die obengenannten Quellenschriften für die Ur-, Patriarchen- und Mosesgeschichte besitzen.

1. Unser wichtigstes Streben ist es gewifs, ein Lehrplansystem zu schaffen — ein Lehrplansystem im Gegensatz zu einem Lehrplanaggregat, worunter ja die Schule dank ihrer Entwickelung zu leiden hatte und noch hat. Jeder Stoff mufs einen fest bestimmten Platz in dem logisch-psychologisch geordneten Ganzen einnehmen, welches ein Lehrplansystem darstellt.

Schon äufserlich betrachtet, tritt auf Grund der genannten kritischen Richtung die religiös-historische Reihe der Unterrichtsfächer näher an die profangeschichtliche heran. Neben der Ur-, Patriarchen- und Mosesgeschichte stehen in unserem Lehrplane die deutschen Sagen. »Wie bei anderen Völkern ist auch in Israel der ältesten Litteraturperiode eine Zeit des Singens und Sagens vorangegangen. Die Urgeschichte des Volkes, sowie die Zeit der Patriarchen, die Befreiung aus Ägypten durch Mose

und die Eroberung des verheifsenen Landes scheint mindestens bis in die salomonische Periode herab nur mündlicher Überlieferung und Ausgestaltung überlassen geblieben zu sein.« Schon äufserlich treten somit die religiösen und die profangeschichtlichen Stoffe näher zusammen: beides sind Stoffe aus der Sang- und Sagenzeit jener Völker: und all der Zauber, der auf jener Periode des Volkslebens liegt, wirkt nun vereint auf das kindliche Gemüt, denn was so rein äufserlich zusammengehört, ist auch innerlich geistig verwandt. Beides ist eben getragen von ein und demselben Geiste: diese Stoffe entsprechen dem phantasiemäfsigen Denken des Kindes, da sie ja aus einer Zeit stammen, wo die Phantasie alle übrigen Seelenkräfte beherrschte, — da durch sie die Seele des Kindes leicht in den ältesten Zeiten heimisch und mit früheren Kulturzuständen bekannt wird, — da ganz besonders die sittlichen Ideale, die die Sagen dem Kinde zuführen, so verständlich und dem kindlichen Standpunkte gemäfs sind. Das Kind bewegt sich hier in seinem Lebenselemente, im Epischen, in epischer Detailmalerei. Da sich nun gerade bei Menschen und Völkern grauer Vorzeit Phantasie und Gemüt des Kindes ansiedeln und sie das Hoffen und Fürchten, das Wohl und Wehe jener Menschen und Völker teilen lehren, so sind diese Stoffe so überaus sittlich bildend.[1]) Wenn dann noch dazu der deutsche Unterricht auf Grund eines guten Lesebuches, Geographie und Geschichte begleitend, die nationalen Sagen der einzelnen Landschaften in dem Gewande, welches ihnen *Grimm* oder *Ludwig Bechstein* oder *Müllenhoff* verliehen haben, bietet, so erfüllt das kindliche Gemüt ein grofses, innerlich zusammenhängendes Ganze zum Vorteile der Erziehung und Bildung durch den Unterricht. »Eröffnet sich doch hier ein Blick in vorhistorische Zeit, wo es an staatlicher Ordnung und Fürsorge fehlte und es nur einzelne grofse Persönlichkeiten

---

[1]) *Willmann*, Pädagogische Vorträge.

waren, die ihrer Heimat und darüber hinaus allüberall, wohin sie mit ihrer Kraft und ihrem Mute dringen konnten, Schutz gegen physische und gesellschaftliche Schädlichkeiten brachten und dadurch Wohlthäter des menschlichen Geschlechts wurden, denen eben in der mündlichen Überlieferung ein unvergängliches, weithin leuchtendes Denkmal gesetzt wurde.« [1]) Dies gilt für Abraham so gut wie für Moses und für Siegfried.

2. *Ziller* wies dem 3. und 4. Schuljahre hauptsächlich die Ur-, die Patriarchen- und Moseszeit zu. Für die Behandlung des Lebens Jesu im späteren Unterrichte suchte bekanntlich *Thrändorf* dem Evangelium Matthäus das Wort zu reden, da dies ein einheitliches Ganze bilde und den Zusammenhang mit der alttestamentlichen Anschauung am meisten wahre. Wir können wohl darin einen Differenzierungsprozefs auf dem Gebiete des Leben-Jesu-Unterrichts erblicken.

Ähnlich differenzierend vermag die kritische Theologie in Bezug auf die Ur-, Patriarchen- und Mosesgeschichte zu wirken. Die kritische Theologie hat uns belehrt, dafs ein Stoffgemisch in jenen Erzählungen, wie sie unser altes Testament darbieten, vorliegt. Bisweilen läfst der Verfasser längere Zeit nur einer Quelle das Wort; der Bericht der anderen wird dann entweder gelegentlich nachgeholt (so z. B. 1. Mos. 31, 4 ff. als Parallele zu 30, 31 ff.) oder auch, wenn die Abweichung zu grofs schien, ganz weggelassen. »Stimmen dagegen die Parallelberichte im wesentlichen überein, so wird vielfach der Wortlaut beider Quellen (namentlich auch mit Beibehaltung der Gottesnamen) in so enger und geschickter Verflechtung vorgeführt, dafs die Quellenscheidung nur auf Grund sorgfältigster Beobachtung des einer jeden Quelle eigentümlichen Wortschatzes und Sprachgebrauchs gelingen konnte.« Nicht selten aber versagen diese Kennzeichen. Immerhin läfst schon die Übersetzung *Kautzschs* einen aufmerk-

[1]) *Ziller*, Seminarbuch.

samen Leser die mannigfachen Fugen und Nähte erkennen, die bei der Aneinanderreihung fast gleichlautender Berichte notwendig entstehen mufsten.«[1]) So setzt 1. Mos. 27, 24 unverkennbar noch einmal da ein, wo schon V. 21 eingesetzt hatte. Kap. 37, 28 kommen midianitische Händler an den Brüdern Josephs vorüber; da holten sie Joseph aus der Cisterne heraus und verkauften ihn an die Ismaeliter — ein glänzendes Beispiel dafür, wie der Redaktor bisweilen auch da auf einen Ausgleich der Differenzen verzichtete, wo er ihn mit gröfster Leichtigkeit hätte vollziehen können.« Diese Bestandteile können natürlich für die Pädagogik einen gröfseren oder geringeren Wert besitzen.

Wenn eine dieser Handschriften zu »erschöpfenden Aufzählungen und juristischer Formulierung« (1. Mose 1, 11 ff., 16 ff., V. 26, 28), ja zum reinen Schematismus neigt (1. Mose 5, 11, 10 ff., 2. Mose 38, 21 ff., 4. Mose 1, 2, 26, 28, 29, 31, 26 ff., vor allem aber Kap. 7, 12 ff., wo sechs Verse 12mal wiederholt sind), wenn dieser Vorliebe für genaue Mafse und Zahlen das Streben nach einem möglichst genauen chronologischen Rahmen sich beigesellt — das Alter Abrahams wird aufs genaueste bei der Einwanderung (12, 4b), bei der Geburts Ismaels (16, 16), bei der Einsetzung der Beschneidung (17, 1, 24), bei der Geburt Isaaks (21, 5) und bei seinem Tod (25, 7) berechnet — so geben schon diese Äufserlichkeiten einer solchen Handschrift nicht so hohen pädagogischen Wert, als ihn eine andere besitzen würde, der diese Merkmale fehlen, einer Quellenschrift, die sich etwa mit so allgemeinen Angaben begnügt, wie 1. Mose 18, 11: »Abraham und Sarah waren jedoch hochbetagt, so dafs es Sarah nicht mehr erging, wie es Frauen ergeht.« Denn solche Dinge haben für einen Sagenstoff nur geringe Bedeutung.

Wenn aber eine von diesen Quellen in ihren Haupt-

---

[1]) *Kautzsch:* Die Heilige Schrift des Alten Testamentes. (Beilagen.) S. 166.

zügen eine Stoffgruppe böte, die ganz besonders geeignet erscheint, religiösen Sinn und religiöses Leben zu vermitteln, so wäre das mit Freuden zu begrüfsen. Ein solcher Stoff müfste nun vor allem frei von unkindlicher Abstraktion sein. Um einen idealen Verkehr mit Gott anzubahnen, müfsten die Kinder hier Gott leibhaftig vor sich sehen, ihn gleichsam greifen können, er müfste ihnen in seinem Handeln, Fühlen und Denken wie ein Vater erscheinen. Denn man gesteht allerseits zu, dafs das Kind an einen unsichtbaren Gott glauben lernt, wenn es zunächst in ihm ein sichtbares Abbild seines irdischen Vaters sieht, wenn es in den Menschen »Gottes Söhne« erblickt, wenn »Gott sichtbar, überall unmittelbar handelnd eingreift«. *Luthers* Erklärung des »Vaterunsers« zeigt uns, dafs nur dann auch einen Erwachsenen ein wahres, inniges Glaubensleben erfüllt, wenn er weifs: Gott will ihn damit »locken«, dafs er glauben soll, er sei »unser rechter Vater und wir seine rechten Kinder«.

Durch solchen »Anthropomorphismus« wird die Darstellung auch dramatisch mehr bewegt gestaltet, und der Eindruck wird erhöht, dafs Gott als eine »lebendige und darum Leben schaffende, freudigen Glauben und volle Hingebung fordernde Persönlichkeit vor uns steht«. »Auch die kühnste Vermenschlichung des Herrn ist mithin erlaubt, ja erwünscht, sofern sie in einer Gestalt entgegentritt, die den Eindruck göttlicher Majestät und Erhabenheit bestehen läfst.« Erst einem viel späteren, in theologischer Abstraktion geübten Zeitalter war es vorbehalten, solche Vermenschlichung Gottes anstöfsig zu finden und nach Kräften aus den alten Erzählungen hinwegzudeuten, damit aber auch ein gut Teil des Zaubers, den sie auf das unbefangene religiöse Gemüt ausüben, zu zerstören.«

Diese Eigenschaft aber hat die vorhin als »jahwistische Quelle« bezeichnete Stoffgruppe.

Wir wollen zum Beleg einige Beispiele nach der Übersetzung von *Kautzsch* anführen:

Beim Sündenfall heifst es: Als sie das Geräusch der Tritte Gottes hörten, der in der Abendkühle im Garten wandelte, da suchte sich der Mensch zu verstecken u. s. w.

Wie kindlich anschaulich: Der himmlische Vater kommt von seinem Tagewerk zurück, freut sich nach des Tages Last und Hitze des kühlen Schattens der Bäume und sucht seine Kinder auf, denen er den schönen Garten geschenkt hat, sein Tritt raschelt dabei deutlich hörbar im Sande des Weges.

Oder: Als Noah die Arche verlassen hatte und Gott dem Herrn ein Dankopfer brachte, heifst es: Als nun Jahwe den lieblichen Duft roch, da sprach er bei sich selbst: Ich will die Erde nicht mehr — — Wir glauben, Gott sehen zu können: Er ist noch ein Stück von der Arche entfernt, der Noah eben entstiegen. Der aber bietet dankbaren Herzens Gott das an, was ihn, den Menschen, selbst erfreut; die Opfer sind hier noch Gaben aus dem thatsächlichen Besitz des Darbringers, — das fröhliche Mahl geschieht zu Dank und Ehren der Gottheit, das Opfern ist noch ein »Essen und Trinken vor dem Angesicht Gottes«, d. h. am Heiligtum[1]) — auf dem Wege zu der opfernden Menschengemeinde weht dem Herrn lieblicher Duft vom Altar entgegen: lieblich und angenehm berührt ihn diese Empfindung und sänftigt seinen Zorn zu reumütiger Stimmung: Ich will hinfort die Erde nicht mehr verfluchen um der Menschen willen. Mild gestimmt, tritt er herzu, legt die Hände auf Noah und die Seinen und sagt segnend: Seid fruchtbar und mehret euch.

Oder als Jakob, nachdem er reuevoll und demütig bekannt hat: »Ich bin zu geringe aller .... hast« und als er einsam in stiller Nacht — unter sich die rauschenden Fluten des Jabokk, über sich das Sternenzelt, vor sich am jenseitigen Ufer seine Familie und seinen reichen

---

[1]) Später nimmt das Opfer den Charakter der Besitzentäufserung an.

Besitz — an der Furt, die ins Land seines Bruders führt, weilte: da rang der Jahwe-Gott mit ihm bis zum Anbruch der Morgenröte. Ja, der Herr kann ihn nicht bezwingen; da »schlägt er ihn auf die Hüftpfanne,« so daſs Jakobs Hüfte verrenkt ward, während er mit ihm rang. Aber Jakob läſst ihn dennoch nicht los, bis er ihn segnet.

Oder beim Durchzug der Israeliten durch das rote Meer tritt uns das persönliche Eingreifen des riesenhaft zu denkenden Gottes recht deutlich vor Augen: In der letzten Nachtwache beugte sich Jahwe in der Feuer- und Wolkensäule gegen den Heereszug der Ägypter hinab und brachte Verwirrung im Heereszuge der Ägypter hervor: er machte, daſs die Räder ihrer Wagen absprangen, und daſs sie nur mühsam vorwärts kamen. Da sagten die Ägypter: »Laſst uns vor den Israeliten fliehen!« Denn Jahwe kämpfte für sie gegen die Ägypter. Da sprach Jahwe zu Moses: Recke u. s. w.

So lebhaft vor Augen tritt uns Gott besonders auch 2. Mose 24, 9: »Da stiegen Mose und Aaron, Nadab und Abihu, sowie 70 von den Vornehmen der Israeliten hinauf und sie erblickten den Gott Israels; zu seinen Füſsen war ein Boden wie aus Saphirfelsen und wie der Himmel selbst an Klarheit. Wider die Auserwählten reckte er nicht seine Hand aus; sie schauten Gott und aſsen und tranken.«

Als wirklicher Kriegsmann steht er schlieſslich vor Josua: (Jos. 5, 13). »Während sich Josua bei Jericho befand, schaute er einst auf und sah, wie ein Mann mit gezücktem Schwert in der Hand ihm gegenüberstand. Da ging Josua auf ihn zu und fragte ihn: Gehörst du zu uns oder zu unsern Feinden? Er antwortete: Nein, sondern ich bin der Anführer des Kriegsheeres Jahwes; eben bin ich gekommen u. s. w.« — Josua steht vor der schweren Aufgabe, mit einem in den Künsten der Belagerung unerfahrenen und der Belagerungswerkzeuge entbehrenden Volk die starke, in herrlichem, fruchtbarem

Gefilde gelegene Festung Jericho einzunehmen. Sinnend über die Schwierigkeit der Einnahme ergeht er sich in der Nähe der Stadt, da tritt ihm Jahwe gerüstet entgegen. — —

Diese Stellen sind ja zumeist bekannt, und sie ließen sich leicht ins Ungezählte vermehren — aber in der *Kautzsch*schen Übersetzung scheinen sie mir klarer vor Augen zu treten. Wir können getrost behaupten, alle Wendungen, die Gott dem Herrn in den genannten Büchern des alten Testamentes als lebendige Persönlichkeit darstellen, gehören dieser »Jahwistischen Quellenschrift« an.

Zu diesem psychologischen Gesichtspunkte gesellt sich der ethische. Lassen wir hier unsern Gewährsmann selbst sprechen: »Über die urwüchsige Frische und Lebendigkeit, den schönen Fluß in den Erzählungen des Jahwisten herrscht längst nur eine Stimme; Stücke wie 1. Mos. 3, 18 f., 24, 44 und viele andere sind wahrhafte Muster klassischer, hebräischer Prosa. Aber nicht minder hoch ist der Gottesbegriff und der sittliche Standpunkt dieser Quelle anzuschlagen. In beiden verrät sich schon allerorten der mächtige Einfluß der prophetischen Ideen, durch welche die jahwistische Volksreligion allmählich von grobsinnlichen, ja zum Teil heidnischen Anschauungen gereinigt und ihrer hohen Bestimmung zur Weltreligion entgegengeführt wurde. Allerdings ist Jahwe zunächst nur der Gott Israels, in der Urzeit und Patriarchenzeit der Gott der auserwählten Familien, aus denen das Volk Israels hervorgehen soll. Ihnen wird sein besonderer Schutz und seine besondere Fürsorge zu teil. Aber darum ist doch Jahwe zugleich auch Herr und Richter aller Welt; er vernichtet die entartete Menschheit des ersten Weltalters durch die Sintflut, er straft auch den unerhörten Frevel der Bewohner von Sodom und Gomorrha durch ihre gänzliche Vertilgung. Er läßt den Pharao seine Macht fühlen und zwingt ihn so zur Freigebung

seines Volkes. Wenn sich daneben doch auch Züge finden, die einen weit beschränkteren Gottesbegriff verraten, ja, die nur (wie 1. Mos. 6, 1 ff. 32, 25 ff.) als Überbleibsel alter mythologischer Anschauungen begriffen werden können, so beweist dies fürs erste nur, wie weit der Jahwist noch von der mechanischen Unterwerfung unter ein wohlerwogenes theologisches System entfernt ist.« — — — — »Wie der Gottesbegriff dürfen auch die sittlichen Anschauungen unserer Quelle nicht nach dem strengsten Mafsstab christlicher Ethik gemessen werden. Zwar ist es durchaus unrichtig, wenn man dem Jahwisten ein Wohlbehagen an dem Betruge Jakobs gegenüber Esau (des Israeliten gegenüber dem Edomiter!) hat zuschreiben wollen. Vielmehr bezeichnet gerade er das Verfahren Jakobs (1. Mos. 27, 35) als Hinterlist, und die Rolle, die Esau in Kap. 33 spielt, ist eine weit rühmlichere, als die Jakobs. Anderes, was uns heute anstöfsig erscheinen mag, erledigt sich durch die Macht der Volkssitte, der auch das Zeitalter des Jahwisten noch unterworfen ist. Dies gilt namentlich von den Kebsehen und alledem, was sie im Gefolge haben. Doch bleiben auch dann noch einige Anstöfse, die man nicht mit dem Einwand beseitigen kann, der Jahwist habe sich mit objektiver Berichterstattung begnügt und ein ausdrückliches Verwerfungsurteil für unnötig gehalten. Wir rechnen dahin die Gefährdung Saras (1. Mos. 12) und Rebekkas (Kap. 26) durch das unwahre Vorgehen ihres Gatten, ferner die Überlistung Labans (des Typus der verhafsten Aramäer) durch die schlauen Künste Jakobs (1. Mos. 30, 37 ff.) und nicht minder die Beraubung der Ägypter (2. Mos. 12, 36). Die Übervorteilung des Volksfremden gilt eben unter Umständen als gutes Recht. Aber was wollen schliefslich alle diese Einzelheiten besagen gegenüber dem Gesamteindruck, den wir von der ungeheuchelten Frömmigkeit und dem sittlichen Ernst der handelnden Personen und damit des Erzählers selbst empfangen. »Ich bin nicht wert aller der Wohlthaten und aller der Treue,

die du deinem Diener bewiesen hast,« — dieses Bekenntnis Jakobs (1. Mos. 32, 11) ist offenbar zugleich als ein Bekenntnis des Volkes gedacht, das seinen Namen trägt. Und wenn dem Jahwisten Opfer und Gaben von Anfang der Welt an als selbstverständlicher Ausdruck frommer Gesinnung erscheinen, wie anderwärts die Befragung des göttlichen Orakels als uralter Brauch (25, 22), so lehrt doch schon das allererste Opfer (4, 3 ff.), dafs es nicht auf die Gabe, sondern auf die Gesinnung ankommt, und Abraham werden nicht Opfer oder sonstige Werke, sondern das gläubige Vertrauen auf das Wort Jahwes als Gerechtigkeit zugerechnet (15, 6).«

Wenn nun *Ziller* die Ur- und Patriarchenzeit — wir wollen davon absehen, dafs er die erstere in die letztere einfügt — an den Anfang der religiösen Lehrstoffreihe gestellt hat, weil sie für das betreffende Kindesalter psychologisch am meisten berechtigt sind, so differenziert unserer Ansicht nach die Quellentheorie diesen Gedanken dahin, dafs sich auf Grund ihrer Ergebnisse aus der Ur- oder Patriarchengeschichte heraus eine Stoffgruppe schälen läfst, die *Zillers* Forderung in noch höherem, besonderem Grade entspricht.

Wir halten es daher für berechtigt, unsere Auswahl aus der Ur-, Patriarchen-, Mose- und Josua-Geschichte durch die »Jahwistische Quelle« überwiegend beeinflussen zu lassen. Wo sie jedoch lückenhaft ist, oder wo das Charakterbild der grofsen religiösen Persönlichkeiten durch wesentliche Züge ergänzt wird, ergänzen wir sie besonders aus der »elohistischen Quelle«, während z. B. die Priesterschrift mit ihrer Vorliebe für genaue Mafse und Zahlen, für möglichst genauen chronologischen Rahmen, besonders aber mit ihrem hochentwickelten Gottesbegriffe weniger berücksichtigt wird. Dies letztere ist es hauptsächlich, was ihre Einschränkung für die Auswahl erforderlich macht. So wird z. B. für die

schöpferische Allmacht Gottes ohne jede Vorbereitung noch Vermittelung vorgeführt: Er sprach: Es werde Licht! und es ward Licht! »Seine Offenbarungen, die ursprünglich ein volles Einwohnen seiner vollen Persönlichkeit an ganz bestimmten Orten voraussetzten, erfolgen einfach durch das Wort.« Gottes Erscheinen wird nur bei aufserordentlichen Gelegenheiten gleichsam von fern angedeutet (1. Mos. 17, 22, 35, 9. 13). Jede nähere Beschreibung wird streng vermieden. Dies scheint mir auch der einzig stichhaltige Grund, die Stellung der Urgeschichte zu lockern. Nicht die ganze Urgeschichte jedoch ist vom Anfang auszuschliefsen. Sondern nur das Sechstagewerk. Dies tritt bei der Behandlung des 1. Artikels auf der Oberstufe auf. Denn mit Mos. 2, 5 setzt der »Jahwist« ein, mit der Schöpfung des Menschen und des Paradieses, wobei die Erschaffung der Pflanzen- und Tierwelt mit erzählt wird. Ja, auch die Bedingungen eines Pflanzenlebens, Feuchtigkeit und Wärme, treten hier in der rechten Stellung auf.

Am besten ist es, ich biete 1. Mose 2, 5—16 nach der *Kautzsch*schen Übersetzung. »Zur Zeit, als Jahwe Gott Erde und Himmel machte — es gab aber auf Erden noch gar kein Gesträuch auf den Fluren und noch sprofsten keine Pflanzen auf den Fluren; denn Jahwe Gott hatte noch nicht regnen lassen auf die Erde, und Menschen waren (noch) nicht da, um den Boden zu bebauen; es stieg aber ein Nebel von der Erde auf und tränkte die ganze Oberfläche des Erdbodens — da bildete Jahwe Gott den Menschen aus Erde vom Ackerboden und blies in seine Nase Lebensodem; so wurde der Mensch ein lebendiges Wesen. Hierauf pflanzte Jahwe Gott einen Garten in Eden im [fernen] Osten und setzte dorthin den Menschen, den er gebildet hatte. Und Jahwe Gott liefs allerlei Bäume aus dem Boden emporwachsen, die lieblich anzusehen und [deren Früchte] wohlschmeckend waren, und den Baum des Lebens, mitten im Garten und den Baum der Erkenntnis des Guten und des Bösen.

Und ein Strom ging aus von Eden, den Garten zu bewässern; alsdann teilte er sich und zwar in vier Arme. Der erste heifst Pison; das ist der, welcher das ganze Land Hovila umschliefst, woselbst sich das Gold findet. Und das Gold dieses Landes ist vortrefflich; dort finden sich auch Bedolachholz und Schohamsteine. Und der zweite Strom heifst Gihon; das ist der, welcher das ganze Land Kusch umfliefst. Und der dritte Strom heifst Hiddekel; das ist der, welcher östlich von Assur fliefst; und der vierte Strom, das ist der Phrath. Da nahm Jahwe Gott den Menschen und setzte ihn in den Garten Eden, ihn zu bebauen und zu bewachen.«

In den Erzählungen vom Sündenfall, von Kain und Abel, von der Sündflut setzt sich die genannte Quelle fort.

3. Da wir nun die übrigen Quellen nicht entbehren können, sondern sie zur Ergänzung des »Jahwisten« verwenden, so werden wir für ihre Gestaltung uns einen Wink von der »Jahwistischen Quelle« geben lassen. Wir werden da, »wo Gottes Erscheinen nur von fern angedeutet ist,« wo nur Engelmund zum Menschen redet, Gott selbst persönlich auftreten lassen, um eben die Anschaulichkeit zu wahren. Und wie hier, sollte unser gesamter Religionsunterricht Gott dem Kinde persönlich nahe bringen, damit es ihm eben leicht wird, mit Gott in persönlichen Verkehr zu treten, »dann wird um so eher jene ungeheuchelte Frömmigkeit und jener sittliche Ernst ihre Persönlichkeit auszeichnen, welche den handelnden Personen der »jahwistischen Quelle« eigen sind.« Wir verstehen dies aber nicht etwa so, dafs durch begriffliche Entwickelung die Auffassung von Gott in der behandelten Weise geflissentlich gebildet werde, sondern wir wollen einfach den Quellenschriften nachgehen. Als Lehre, als Begriffliches suchen wir das vorbildliche Verhalten der alttestamentlichen Personen und eine Einsicht in das weise Schalten und Walten Gottes zu gewinnen.

Werden dabei die Eigenschaften Gottes behandelt, so

werden wir nur diejenigen besprechen, welche uns die Quelle an die Hand giebt.

Von der Allgegenwart Gottes z. B. zu reden, ist dann kein Grund vorhanden. Gewifs ist dieser Begriff auch für ein Kind viel zu schwierig. Anfügen wollen wir hier, dafs auch das Zahlenwerk, das sich noch in vielen Handbüchern des biblischen Geschichtsunterrichts findet, verschwinden wird, wenn man mehr die genannte Quelle in den Vordergrund rückt. Wieviel Zahlen werden doch z. B. noch oft bei der Erzählung von der Sündflut angeführt.

Haben wir so in psychologischer, ethischer und didaktischer Hinsicht den Wert der »Jahwistischen Quelle« für Auswahl und Gestaltung des Stoffes erkannt, so ist es an der Zeit, zu fragen: ob die »Quellentheorie« neben positiven nicht auch eine negative Bedeutung hat.

Gegenwärtig wird die Behandlung der Propheten zu einer brennenden Frage gemacht. Man sagt: »Der Gott, den das Volk Israel verehrt, ist zunächst nur blofser Volksgott, unter der Wirksamkeit der Propheten wird er als Weltgott erkannt, der nicht nur durch Opfer und Lieder geehrt sein will, sondern durch »Rechtthun und Liebeüben.« »Durch die Behandlung der Propheten mufs dem Kinde dieser Fortschritt in der religiösen Entwickelung zum Bewufstsein kommen.« »Das Kind mufs fühlen, dafs die Patriarchen noch einen beschränkteren Gottesbegriff gehabt haben, als die Propheten.« »Im Prophetismus wird sich das Volk Israel erst seiner wahren Bedeutung bewufst.« »Bei Mose finden sich nur die frühesten, noch ziemlich groben Anfänge der israelitischen Religion, das Werk der Propheten war es, diese Religion zu läutern und zu vergeistigen.«

Dies und ähnliches hat die alttestamentliche Wissenschaft in mühevoller Kleinarbeit nachgewiesen. — Nun mögen dies immer Ergebnisse, richtige Ergebnisse der Wissenschaft sein. Das Bild einer Geschichte des Gottesvolkes wird von ihrem Standpunkte aus ein ganz anderes

werden. Es fragt sich aber, ob die jahwistische Quellenschrift, ob die elohistische Quelle u. s. w., ob diese Quellenschriften, die doch in ihrer Gesamtheit Form und Inhalt unserer alttestamentlichen Bibel sind, auch die israelitische Religion nur in dieser »ziemlich groben Gestalt« enthalten?

Bedenklich kann uns schon der Gedanke machen, dafs ja der »Jahwist« aus der Zeit Elias und Elisas, der Prophetenvereine zu Bethel und Gilgal, etwa 850 vor Christus stammt, dafs der Elohist in den Jahren 750 vor Christus entstanden ist, wo ein Prophet wie Amos (760) bereits aufgetreten ist, dafs die Verschmelzung beider Werke ums Jahr 650 stattfand, — also zu einer Zeit, wo Jesaias' Prophetie zum Teil schon fast 80 Jahre ein Litteraturdenkmal war.

Wenn wir zurückdenken an die Würdigung der ältesten Quellenschrift, wie sie uns vorhin *Kautzsch* bot, so werden wir wohl zweifeln, ob wir sagen dürfen: ein Religionsunterricht, der die Propheten nicht behandelt, steht auf dem niedrigen Standpunkt der alten Volksreligion Israels.

Wir lehren ja nicht alttestamentliche Geschichte in dem Gewande, welche dem alten Testamente von der Wissenschaft, welche sich kritische Theologie nennt, gegeben wird, sondern wir führen unsern Zöglingen die gewaltigen religiösen Persönlichkeiten unseres alten Testamentes vor, damit sie die Lutherbibel als »Regel und Richtschnur unseres Glaubens und Lebens« erfassen.

Wenn somit die Behandlung der Propheten nichts weiter bedeuten sollte, als jenen Fortschritt dem Kinde vorzuführen, so müssen wir dagegen behaupten: die genannten Handschriften und damit unser altes Testament stehen schon von vornherein auf diesem höheren Standpunkte, und eine Behandlung der Propheten aus diesem Grunde allein wäre überflüssig.

Damit soll aber nicht etwa die Frage entschieden sein: Propheten oder nicht! Welche Gesichtspunkte für ihre

Behandlung sprechen, dies aufzusuchen, wäre der Gegenstand einer besonderen Arbeit. Jedenfalls ist es unerläfslich, dafs auch hier Begeisterung schaffende Persönlichkeiten, die sich in des Höchsten Hand wissen, des Kindes Herz erfüllen, und dafs auch Gott selbst als lebendige und darum Leben schaffende Persönlichkeit hervortritt.

Wir haben versucht, im Sinne unserer Pädagogik die kritische Theologie gewinnbringend für unseren Unterricht zu verwenden, soweit es den Pentateuch betrifft. Gewifs werden auch andere Bücher des alten Testamentes unter diesem Gesichtspunkte nutzbringend zu betrachten sein. Unserer Ansicht nach ist es an der Zeit, dafs auch die Pädagogik die Folgerungen zieht, welche die gesicherten Ergebnisse der Bibelkritik — und eine grofse Anzahl sind gesicherte Ergebnisse — zuläfst.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Zur Reform des evangelischen Religionsunterrichtes vom Standpunkte der neueren Theologie.

Von

Johannes Berndt
in Neuzelle.

Pädagogisches Magazin, Heft 153.

Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1900.

I. Einleitendes.

Unter den Gründen, die heutzutage wie für ein stärkeres Hervortreten so auch für eine Erneuung des Religionsunterrichtes geltend gemacht werden, spielen Zweckmäfsigkeitsgründe eine gewisse Rolle. Man weist hin auf die wachsende religiöse Entfremdung ganz besonders der unteren Volksschichten, die alles, was nach Religion schmeckt, mit wahrem Fanatismus von sich stofsen, auf die damit im Zusammenhang stehende Pietätslosigkeit, das Schwinden der Achtung vor allen sittlichen Autoritäten und folgert aus all' dem auf bedenkliche Mängel der religiösen Erziehung in Schule und Kirche. Dafs solche vorhanden sind, soll nicht etwa geleugnet werden; man sollte nur nicht vergessen, dafs die Ursachen dafür gröfstenteils in einer anderen Richtung zu suchen sind, dafs es eben vielfach die durchgesickerte Weisheit der oberen Stände unseres Volkes ist, die jetzt unten eine so verhängnisvolle Anwendung findet. Auch darf man andererseits nicht allzu pessimistisch jene Strömungen im Volksleben übersehen, die doch wieder religiösen Fragen zulenkend etwas von einem Suchen auch unserer Modernen verraten. Widerspruchsvoll ist ja, wie in so manch' anderer Beziehung, auch die Stellung des endenden Jahrhunderts zur Religion: an der Oberfläche des Lebensgewoges lauter höhnender Spott grofser Massen, ein Sichdarüberhinwegtrotzenwollen der Kraftgenies, ein

nachsichtiges Lächeln Verlebter und Verirrter, und tief im Innern der Hunger nach Brot, manch' sehnend Wollen aus der schalen Leere heraus zu einem Lebensinhalt, aus dem Zwiespalt zur Einheit, aus der Gebundenheit zur Freiheit — unbewufstes Fragen und Suchen wohl gar oft, aber doch einen Aufschwung religiösen Lebens hoffen lassend. Gleichwohl erhebt so manche Zeiterscheinung eine grofse und schwere Anklage, die in ihrem Ernst aber doch nur von dem empfunden werden kann, der sich durch seinen Glauben das Gewissen schärfen läfst. Nach der Religion aber zu rufen als einem Beruhigungsmittel gegen die Aufregungen von der Sozialdemokratie her, die Religion als Mittel zum Zweck einer Unterdrückung gleichviel ob berechtigter oder unberechtigter Forderungen zu empfehlen, erscheint unsittlich und bedenklich, zumal bei den verdächtigen Anpreisungen von seiten des Ultramontanismus her. —

Andersartiger und gewichtig sind die pädagogischen Gründe, die auf eine Reform des Religionsunterrichtes geradezu drängen. Bis vor kurzem und vielfach noch heute war der Religionsunterricht in seinem intellektualistischen Betrieb eine Qual für Lehrer und Schüler. Der altorthodoxe theoretische Glaubensbegriff mit seiner Dreiteilung von *notitia*, *assensus* und *fiducia* begünstigte ja nur allzusehr diese Methode des Auswendiglernens, der Memoriersucht, des Zerfragens und Zerklärens. Vom Wissensstoff erhoffte man alles; ob er erziehlich wertvoll oder auch nur dem Kinde verständlich war, darauf kam es da nicht so an, wo man das dogmatische System in den lutherischen Katechismus mit Gewalt hineinarbeitete und der Vollständigkeit der sog. Entwickelungsgeschichte des Reiches Gottes wegen die oft mehr als bedenklichen Jakobs-, Josephs-, Richter- und Königsgeschichten in derselben Ausdehnung und demselben Geiste wie die neutestamentlichen behandelte. So führte denn der Religionsunterricht nur allzuoft zum »Dogmatismus, Intellektualismus, Verbalismus« — jedes gemütliche Ergriffensein, jede

Gewissensanfassung blieb aus. Wohl mag so manchmal die ernste Lebenserziehung hier helfend eingegriffen haben; doch so tröstlich jedem Religionslehrer diese Erfahrung sein soll und kann, sie entbindet uns doch nicht der Pflicht, das, was wir an religiösen Lehrstoffen, und wie wir es darbieten, mit Rücksicht nicht etwa auf die dogmatische Tradition oder das vollständige Geschichtssystem, sondern auf die Psychologie — wenn auch auf sie nicht allein — auszuwählen. Mit dem allen hängt ja zusammen, dafs der Religionsunterricht bisher, weil nicht psychologisch orientiert, in seinem gemütlichen Nebeneinander von biblischer Geschichte, Katechismus u. s. f. auch der rechten Einheitlichkeit entbehrte, die durch das neuerdings allgemein gewordene Hinzufügen von Katechismustext, Spruch und Lied zur biblischen Geschichte oft nur recht äufserlich erreicht wird, dafs er, viel zu gesetzlich und autoritätsmäfsig erteilt, mehr denn nötig auf den Zwang »bekenntnistreuer« Tradition und altprotestantischer Dogmatik Rücksicht nahm soweit, dafs man sogar offenkundig seelenverderbliche Anstöfse um des dogmatischen Prinzips willen mit allerlei Scheingründen zu ertragen sich unterfing. Es sei absolut nicht verkannt, dafs auch unter dem zwingenden und zwängenden Bann solcher Zeit- und Geistesströmungen wahrhaft christliches Leben in Kinderherzen geweckt und gepflegt worden ist gewifs von viel Treuen, es soll hier auch nicht etwas von dem prophetischen Wort abgezogen werden, dafs Gottes Wort nicht leer zurückkommen werde. Alles das — es kann tröstlich und angesichts der Vergangenheit beruhigend wirken, entschuldigend nicht, zumal nicht für Gegenwart und Zukunft. Die pädagogische Wissenschaft hat solchen Religionsunterricht gerichtet und wird ihn richten, wo und wie er sich findet.

2. Volksschulreligionsunterricht und theologische Wissenschaft überhaupt.

Es ist kein zufälliges Zusammentreffen, wenn im Laufe der geschichtlichen Entwickelung der Reformfrage anfangs zwar zaghaft, dann immer energischer hervortretend Gründe theologischer Art für eine Erneuung des Religionsunterrichtes sich geltend machten. Es kann freilich Wunder nehmen, wenn man auf der einen Seite die Losung ausgiebt: »Weg mit der Theologie aus der Schule!«, und dann andererseits eine gröſsere Berücksichtigung der modernen theologischen Arbeit verlangt und eifrigst fördert. Diese Unklarheit mag uns einmal das Gewissen schärfen dahin, daſs wir nicht etwa aus Rücksicht auf unseren »alten Adam«, auf uns innerlich fassende und vielleicht unbequeme religiöse und sittliche Wahrheiten, aus Bequemlichkeit und vielleicht üblen Freiheitsgelüsten die Hilfe der Theologie in den Nöten unseres Religionsunterrichtes anrufen; dann aber lenke sie unsere Aufmerksamkeit auf die entscheidende prinzipielle Frage, ob denn überhaupt im Religionsunterricht die theologische Forschung zu berücksichtigen sei. Es liegt auf der Hand, daſs ein Lösungsversuch nur auf Grund einer Zielbestimmung des evangelischen Religionsunterrichtes erfolgen kann. Mag man dies nun mit *Eckert*[1]) dahin bestimmen, »dem zukünftigen Glaubensentschlusse die innere Leichtigkeit im voraus zu bereiten«,[2]) oder mit *Thrändorf* es als »Erziehung sittlich-religiöser Persönlichkeiten«,[3]) als

---

[1]) *Eckert*, Der erziehende Religionsunterricht in Schule und Kirche. Berlin 1899.

[2]) A. a. O. S. 23. Wenn *Knoke* (theol. Rundschau, 2. Jahrgang, 6. Heft, S. 245) dies Ziel, es ein »hoffnungsloses« nennend, auf Grund von Joh. 17, 3 und Röm. 1, 16 höher stecken will, so übersieht er völlig, daſs auch er unter *Eckerts* richtige Bemerkungen S. 25 fällt; überhaupt dürfte seine Besprechung des *Eckert*schen Buches ein wenig selbstgefällig erscheinen.

[3]) *Thrändorf*, Artikel »Religionsunterricht« bei *Rein;* vgl. auſserdem von *Thrändorf:* Die Behandlung des Religionsunterrichts nach

»persönliche Teilnahme an dem neuen Leben, das in Christo erschienen ist« fassen, oder mit *Schwartz*[1]) sagen: »Der Religionsunterricht soll die Kinder bewegen, an ihren Heiland Jesus Christus zu glauben und aus diesem Glauben heraus alle Lebensverhältnisse zu gestalten und zu beurteilen« — in dem allen liegt doch eine mittelbare Beziehung zur Theologie vor. Es wird zunächst allgemein zugegeben werden müssen, dafs der Lehrer auf die Theologie Rücksicht zu nehmen hat. Um dies im Anschlufs an die oben gegebene Zielbestimmung *Eckerts* nachzuweisen, folgendes: als Mittel, jene innere Leichtigkeit des künftigen Glaubensentschlusses zu bewirken, giebt er an einmal richtige Kenntnis des Evangeliums und dann deutliche Einsicht in seinen Wert für das Leben des Kindes, anderer Christen, der Kirche und der Welt. So gewifs uns nun das hohe Gut unserer evangelischen Kirche ist, dafs jeder einzelne unabhängig von irgend welcher Autorität in Glaubenssachen auf sich selbst steht, so dafs gerade den Unmündigen ein tiefes innerliches Glaubensverständnis vom Herrn zugesprochen wird, so sicherlich also der Lehrer als evangelischer Christ für sich selbst und in sich selbst, in seiner selbständigen Gewissensüberzeugung seinen Glauben haben soll, so wäre es sowohl pädagogisch-menschlich als religiös-christlich betrachtet ein Unrecht, in einer selbstgewissen Stellung verharrend die Förderung abzuweisen, welche uns die Geschichte des Christentums für das rechte Verständnis des Evangeliums sowohl an die Hand giebt, wie für eine deutlichere Einsicht in seinen Wert. Diese aber zu entwickeln, das Evangelium in seiner Vorbereitung, seiner

---

Herbart-Zillerschen Grundsätzen, 3. Aufl., Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1896; »Theologie und Psychologie in ihrem Verhältnis zur religiösen Jugenderziehung« (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, III., ebenda).

[1]) Der evangelische Religionsunterricht und die theologische Wissenschaft (Schulblatt für Brandenburg, 1897, Heft 5 u. 6). Über diesen Aufsatz vgl. weiter unten.

Weltentwickelung, die ganze Welt des christlichen Lebens in ihrer Tiefe und Reinheit, der christlichen Gedanken in ihrer Fülle, Einheit und Klarheit dem evangelischen Prinzip gemäfs deutlicher herauszustellen, ist doch wohl Aufgabe der evangelischen Theologie. Darum ist der Inhalt der Theologie, wenn sie naturgemäfs auch in der Form, wie sie in den theologischen Fakultäten gelehrt wird, nur für einen engeren Kreis bestimmt ist, für jedes Glied der Kirche, also auch für den Lehrer wichtig. Und diese von ihm — als Glied des grofsen, unsichtbaren, geistigen Kreises, der Kirche als der *communio sanctorum*, und noch dazu als eines solchen, das bestimmt ist, werdende Menschen in diesen Kreis hineinzuziehen —, angeeignete christliche Gedankenwelt sollte nicht auch für seinen Lebensberuf Bedeutung haben, sollte gerade für die Aufgabe versagen müssen, um derentwillen sie zu einem grofsen Teile angeeignet worden ist? Der Ertrag der theologischen Forschung vielmehr wird gerade, durch das Medium einer christlich evangelischen und pädagogisch denkenden Persönlichkeit hindurchgegangen, die Form bekommen, in welcher er auch dem heranwachsenden Geschlecht mitgeteilt werden kann. Solche Persönlichkeiten, in denen sich theologisches Wissen und Verständnis und pädagogisch-psychologische Bildung mit christlich-evangelischer Gesinnung vereinigen, sind — wie nur solche Religionslehrer sein sollten[1]) — die berufenen Reformatoren unseres Religionsunterrichtes; sie sind uns zugleich die Bürgschaft dafür, dafs die Grenzlinien innegehalten werden, die sich freilich auch bei einer Verwertung der theologischen Forschungsergebnisse herausstellen.

Es wird ja mit Recht darauf hingewiesen, dafs kaum eine Wissenschaft so gespalten und geteilt ist, wie die heutige Theologie; darum könnte es nur verwirrend wirken und widerspräche allen psychologischen Forderungen, wollte

---

[1]) Von hier aus schliefse man auf das Ziel des Seminarreligionsunterrichtes und die Weise, wie er zu reformieren wäre.

man die Kinder mit in das wirre Getriebe theologischer Schul- und Parteimeinungen hineinziehen. Wir hätten uns demnach — auch aus Forderungen, die das zwischen Lehrer und Schüler waltende Vertrauensverhältnis mit sich bringt, — zu beschränken auf feststehende, sichere Resultate der Forschung. Freilich hat es mit dem Begriff »sicher« seine eigene Bewandtnis. Es giebt nun einmal in wissenschaftlichen Fragen keinen obersten Gerichtshof, und die Entscheidung über die »Sicherheit« eines Resultats fällt darum in das Subjekt. Dieses hätte zu entscheiden, was als sicher und feststehend anzusehen sei und was nicht. Sich in dieser persönlichen Gewissensentscheidung aber soweit von irgendwelchen Wahlanalogieen leiten zu lassen, dafs man alles, was nicht *e consensu omnium* anerkannt ist, als nicht sicher, also auch als nicht für den Unterricht verwendbar erklärt, ist in dieser Allgemeinheit sicherlich verkehrt. Noch heute z. B. wird die Geltung des starren Inspirationsdogmas von einigen ultraorthodoxen Theologen aufrecht erhalten; nach obigem Grundsatz wären wir alsdann gebunden, entweder dieses in der Schule zu lehren[1]) oder zum mindesten mit Stillschweigen über diesen Punkt hinwegzugehen, und beides dürfte nicht angängig sein. Um aber dieses, von Herrn Divisionspfarrer *Schwartz*[2]) geltend gemachte Argu-

[1]) Wenn *Kabisch* (»Die Ergebnisse theologischer Forschung in der Volksschule«, Zeitschrift für Theologie und Kirche, 1896, Heft 4, S. 333) gegen *Seydel* (»Wie gewinnt die evangelische Kirche ihre verlorenen Glieder wieder?« S. 25) behauptet, dafs auch auf den Lehrerseminarien das Inspirationsdogma nicht gelehrt werde, so ist er meiner Erfahrung nach im Unrecht; es hat auch dort, sowohl *in thesi* — hier freilich mit allerlei dem »Glauben« abgerungenen Einschränkungen — als ganz besonders *in praxi* seine verderbliche Geltung.

[2]) A. a. O. S. 245. Die Gründe, die *Schwartz* gegen die »Verquickung« des Religionsunterrichts mit der theologischen Wissenschaft anführt, sind folgende: 1. die Ergebnisse der theologischen Wissenschaft sind meist nicht gesichert genug; 2. die Kindesseele verträgt an dem ihr dargebotenen Unterrichtsstoff keine Kritik;

ment völlig zu entkräften, diene folgendes: Die sog. juridische Satisfaktionslehre unserer Orthodoxie wird, wie jedermann weifs, nicht nur von der liberalen Theologie bestritten; sie ist also unsicher, mufs mithin aus dem Religionsunterrichte verschwinden. Ob die Herren wohl diese und etwaige andere Konsequenzen auch sich gefallen lassen würden? Wir geben zu, dafs hier der angreifbarste Punkt unserer Position liegt, dafs eben der Begriff »sichere Resultate« einen grofsen Spielraum für die freie, subjektive, vielleicht auch willkürliche Entscheidung läfst. Und doch giebt's auch hier einen relativ objektiven Mafsstab für eine einigermafsen richtige Entscheidung: der *consensus* der Forscher. Es läfst sich doch wahrlich nicht behaupten, dafs sich Hunderte von ernsten und wahrheitssuchenden Männern blofs aus Widerspruchsgeist und Unglauben über eine Reihe von Forschungsresultaten sollten geeinigt haben. Und diesen Mafsstab anlegend stimmen wir Professor *Kautzsch* bei, wenn er (Abrifs der Geschichte des alttestamentlichen Schrifttums, S. 148) sagt: »Es ist eine unredliche Kampfesweise, wenn man durch den beständigen Hinweis auf

---

3. die erziehliche Aufgabe des Religionsunterrichts wird durch wissenschaftliche Erörterungen beeinträchtigt. Ihre Widerlegung wird oben versucht werden. Im allgemeinen sei bemerkt: *Schwartz* übersieht völlig, dafs seine Ausführungen, die sich gegen die moderne Theologie hauptsächlich wenden (vgl. besonders S. 245), sich ebenso gegen die Berücksichtigung orthodoxer Ansichten im religiösen Schulunterricht wenden müfsten, wären sie richtig. Das zu erkennen, macht ihm sein auch intellektuell an die Schrift gebundener Standpunkt unmöglich. — Für eine, uns etwas zu mafsvolle Verwertung der neuen Erkenntnisse tritt *Kabisch* ein (a. a. O. S. 332), ebenso *Thrändorf* (a. a. O. S. 204). *Lietz* (in den Nachrichten aus dem Jenenser Universitätsseminar, Heft 6 u. 7, sowie in verschiedenen Artikeln bei *Rein*) geht zu radikal vor, während *Richter* in seinem gehaltvollen Aufsatz »Zur Frage der Popularisierung der Theologie« (Deutsche Schule, II. Jahrg., 11. Heft) das Problem wohl erkannt hat (vgl. S. 645 unten), es aber des weiteren nicht erörtert. Vgl. auch meinen Aufsatz »Beiträge zur Reform des Religionsunterrichts, I.« (Pädag. Warte, 5. Jahrg., Heft 20, S. 923 ff.)

vieles noch Unsichere und Umstrittene bei den Unkundigen immer aufs neue den Schein zu erwecken sucht, als ob alle wissenschaftliche Schriftforschung nie etwas anderes als subjektive Meinungen zu Tage gefördert habe, die heute aufgestellt, morgen widerlegt und übermorgen vergessen sein werden. Allerdings giebt es des Unsicheren, ja sogar dessen, was wahrscheinlich nie ausgemacht werden wird, gar vieles. Dafs aber des endgiltig Festgestellten noch weit mehr ist, kann nur der leugnen, der sein Urteil ohne einen Einblick in den wirklichen Stand der wissenschaftlichen Forschung gebildet hat.« —

Wir gestehen also das Schwanken des Begriffs »sichere Resultate« zu, halten aber trotzdem an einer der objektiven sich stark annähernden Sicherheit fest, und können dies um so ruhiger, als dieser Begriff ja nicht der für die Stoffauswahl ausschliefslich normierende ist.

Es kann sich, wenn wir die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung in Hinsicht auf ihre Verwendbarkeit in der religiösen Jugendunterweisung prüfen, neben solch' sicheren weiter nur um pädagogisch brauchbare Resultate handeln. Es widerspricht doch den pädagogischen Unterrichtsgesetzen ebenso, wenn man der Vollständigkeit halber das ganze, von der Wissenschaft erarbeitete System z. B. der Religionsgeschichte Israels an die Schüler heranbringt, wie etwa früher die beliebte und eben auch nur um der vermeintlichen stufenförmigen Weiterentwickelung willen so vollständig gegebene »Geschichte des Reiches Gottes im alten Bunde« *à la Kurtz* und *Kahle*. Auch hier wird von gegnerischer Seite wiederum behauptet, »dafs die Wissenschaft, sobald sie an religiösem Unterrichtsstoff Kritik übt, unpädagogisch verfährt, insofern sie damit dem gläubigen Vertrauen, womit der Kindesgeist den Unterrichtsstoff aufnimmt, entgegenhandelt.« Abgesehen nun davon, dafs das Kind zunächst gar nicht einmal den zu verwerfenden Unterrichtsstoff kennen lernen wird, ist doch auch zwischen Kritik

üben und Resultate der Kritik verwerten ein ziemlicher Unterschied. Es wird doch keinem vernünftigen Religionslehrer einfallen, Polemik und immer wiederum Polemik, einen reinen Kampf mit Windmühlenflügeln, zu treiben; er wird eben die Resultate der Forschung zum gröfsten Teil in positivem Aufbau geben und unter Abstreifung der zeitlichen Schale den grofsen ewigen Kern, die tiefe religiöse Wahrheit z. B. der alttestamentlichen Urgeschichte hervortreten lassen.[1])

Doch alle diese Gründe wären eitel, all' unsere Bemühungen umsonst, wäre das wahr, was als dritter und stärkster Gegengrund gegen die Berücksichtigung der Ergebnisse der theologischen Forschung in der Volksschule geltend gemacht wird: sie seien für die religiöse Erziehung so gut wie wertlos. Dort, wo dieser Einwurf gemacht worden ist,[2]) ist er nicht bewiesen worden. Er kann auch nur erhoben werden, wenn man die Ergebnisse der theologischen Forschung überhaupt mit denen der Einleitungswissenschaft identifiziert, als ob die Forschung nichts weiter gezeitigt hätte als den Nachweis, dafs die fünf Bücher Moses nicht von Mose, das Evangelium Matthäi nicht von Matthäus herrühre u. s. f. Wir verkennen absolut nicht die hierbei sich ergebenden und erst in längerer Praxis zu überwindenden Schwierigkeiten; dafs der Einwand jedoch unberechtigt ist, steht uns fest und wird im Zusammenhang der folgenden Ausführungen näher beleuchtet werden. Hier mag dieser Vorwurf unsere Aufmerksamkeit auf eine letzte Begrenzung bei der Übernahme theologischer Resultate lenken. Mögen diese noch so sicher fundiert, noch so psychologisch brauchbar sein, sie gehören nicht in den Religionsunterricht, wenn sie nicht zugleich religiös bedeutsam sind. Gewifs wird auch hier eine Abstufung einzutreten haben, man wird nicht allen Resultaten den gleichen religiösen Wert zuzusprechen haben, steht uns

---

[1]) Dafs die Trennung von religiöser und historischer Wahrheit pädagogisch unbrauchbar ist, hat *Schwartz* ebenfalls nicht bewiesen.

[2]) Vgl. *Schwartz* (a. a. O. S. 251).

z. B. die Erforschung der Gedankenwelt der biblischen Schriften allem andern voran. Jedenfalls ist es zweifelsohne, dafs nur solche sicheren und pädagogisch bedeutsamen Resultate bei uns brauchbar sind, die ein Heimischwerden in der Welt evangelischer Gedanken und evangelischen Lebens uns erhoffen lassen. In diesem Gesichtspunkt liegt die eigentliche Norm für jede Reform des Religionsunterrichtes, unter ihm haben sich Pädagogik wie Theologie, Kirche wie Familie zusammenzuschliefsen. Nicht als Pädagoge noch als wissenschaftlich Kundiger, sondern nur als gläubiger Christ kann und soll der Lehrer reformieren: im evangelischen Glaubensprinzip liegt sowohl Berechtigung als auch Grenze jeder reformatorischen Thätigkeit.

3. Die moderne Theologie.

Es erhebt sich uns gegenüber einem etwaigen Einwande, dafs doch auch schon früher im Religionsunterrichte Ergebnisse der theologischen Forschung berücksichtigt worden seien, die Frage, ob denn die moderne Theologie so andersartig sei, dafs sich schon von diesem Gesichtspunkt aus eine Umgestaltung des Religionsunterrichtes rechtfertige.

Zunächst ist zu bemerken, dafs der — etwas vieldeutige und schwankende, aber heut einmal gangbare — Begriff »moderne Theologie« keineswegs eine in sich einheitliche Gröfse im Gegensatze etwa zum Orthodoxismus begreift. Ein kurzer Rückblick auf die Geschichte der Theologie unseres Jahrhunderts mag uns das vergegenwärtigen.[1])

Die Romantik, »jene phantastische Überspannung des subjektiven Idealismus in der deutschen Poesie«, unter Einflufs der Nachwirkungen der französischen Revolution und der Freiheitskriege zur allgemeinen Kulturströmung

[1]) Die nachfolgenden Bemerkungen schliefsen sich an Ausführungen und Vorlesungen von Prof. D. *Loofs* an; vgl. auch seine Dogmengeschichte, § 91, 1; S. 460.

geworden, schwemmte zu Anfang unseres Jahrhunderts im Verein mit den überwinterten Resten pietistischer Frömmigkeit den Rationalismus hinweg und begünstigte eine »pietistisch modifizierte« repristinierende Orthodoxie. Auf ihrem Grunde — sie selbst hat, wissenschaftlich vereinsamt, sich nur im kirchlichen Leben als »Gemeindeorthodoxie« erhalten — erhebt sich die sog. neue Orthodoxie, die »teils in Anlehnung an umgebogene Gedanken der neueren Philosophie, teils ohne dies die Traditionen der Orthodoxie des 17. Jahrhunderts soweit festhält, als es der modernen exegetischen, historischen, naturwissenschaftlichen Wissenschaft gegenüber ihr möglich erscheint.« Ihr tritt seit den fünfziger Jahren in der schroffsten Weise die gewöhnlich so genannte »liberale Theologie« gegenüber, die, ausgehend von einem bestimmten philosophischen System, insbesondere dem *Hegels*, in diese so konstruierte »wissenschaftliche« Weltanschauung das hineinarbeitet, was ihr aus Schrift und kirchlicher Tradition brauchbar erscheint, und durch einen solch' ungleichen Kompromifs in weiten Kreisen die damals noch philosophisch interessierten Gebildeten gewinnt, den heutigen Verhältnissen gegenüber aber allmählich sich mehr zurückzieht auf stille Beschaulichkeit in den Versammlungen des Protestantenvereins.

Diesen beiden theologischen Richtungen gegenüber erhebt sich als Folgeerscheinung der Entstehung des historischen Sinns in der letzten Hälfte unseres Jahrhunderts die wesentlich geschichtlich orientierte moderne Theologie, »welche das durch exegetische und historische Forschung ermittelte ursprüngliche Christentum unter Weglassung dessen, was an ihm lediglich zeitliche Schale ewigen Kernes war, festhalten und in unserer Zeit verständlichen Vorstellungsformen verkündigen will.« Mannigfach sind die Schattierungen innerhalb dieser Gruppe: hier ein liebevolles Eingehen auf altprotestantische Theologie und Frömmigkeit, ein Tragenwollen manches auch nur historisch Berechtigten in unserer

christlichen Glaubenswelt; dort ein frischer, froher, so oft auch über das Ziel hinausschiefsender Gedanken- und Reformeifer; hier ein mafsvolles, mit verständlichen Interessen des Gemeindeglaubens rechnendes kritisches Vorgehen; dort ein scharfer, klarer, oft auch in Einseitigkeiten sich versteigender Radikalismus. Und doch, wer sich je ernstlich mit dieser übel beleumdeten modernen Theologie beschäftigt hat, dem wird das frohe und eifrige, bei all' seiner Kühnheit sich doch immer innerlich gebunden wissende, bei all' seinem Scharfsinn sich doch immer mehr seiner Grenzen bewufst bleibende Getriebe das Herz abgewinnen, gilt es ja doch nur das Eine, die Welt der christlichen Gedanken und des christlichen Lebens dem evangelischen Glaubensprinzip gemäfs je und je reiner auszugestalten und so die Absolutheit des evangelischen Christentums immer innerlich zwingender aufzuzeigen, ist's ihr ja doch das eine, grofse Anliegen, »den christlichen Glauben nicht als autoritätsmäfsige Annahme einer traditionellen oder als »lediglich wissenschaftlich« bedingte Annahme einer neu konstruierten Weltanschauung darzustellen, sondern als eine durch Schriftstudium, Selbsterkenntnis, Wissenschaft und Lebenserfahrung verursachte Strahlenbrechung des Lichts, das durch die *fides specialis* dem Herzen aufgeht.«

Dafs diese moderne wissenschaftliche Theologie wesentlich geschichtlich orientiert ist, ergiebt sofort ihr Grundprinzip: die unser Gemüt überführende Offenbarung der erziehenden und erlösenden Liebe Gottes findet sich nur in der der menschlichen Geschichte angehörigen Person Jesu Christi in ihrem Leben, Leiden und Auferstehen, und von diesem, freilich »nach seinem Lebensinhalt das Zeitlich-Endliche überbietenden und in seiner Wirkungskraft über die Zeitenreihe der Geschichte übergreifenden« Mittelpunkte aus sucht die theologische Arbeit nach rück- und vorwärts das weite Gefild der Geschichtsentwickelung des Christentums zu durchforschen, zunächst die heilige Schrift als die unserm Glauben gegebene

Quelle für das Glaubensverständnis der Offenbarung; dann weiter hineingreifend in die Geschichte der christlichen Kirche, welch' eine Fülle neuer Erkenntnisse, zunächst »ein objektives Verständnis der kirchlichen Vergangenheit durch liebevolle Versenkung in ihren eigentümlichen Gehalt«, und dann — als für unser heutiges religiöses Leben und brennende Fragen unserer Zeit besonders wichtig — eine Klarstellung des Werdegangs des christlichen Dogmas als eines durch die verschiedenartigsten Einflüsse politischer, theologischer, philosophischer Art bedingten, womit jene Anschauung von der »Stabilität« des Dogmas hinfiel, endlich jene umfassende tiefgreifende Erforschung *Luthers*, die uns evangelisches Christentum in seiner frei frohen und demütig ernsten Gestaltung wieder vor Augen stellte.

Abgerissene Einzelheiten nur sind's, die wir hier kurz berühren; sie sollten uns allen nur zeigen, dafs es ernste und gläubige Arbeit ist, die jene vielverrufene und vielgeschmähte moderne Theologie gethan hat oder thut, dafs es sich in ihr nicht sowohl um menschliche Fündlein und menschlichen Scharfsinn handelt, als darum, die ewige Wahrheit des evangelischen Christentums immer herrlicher und überführender aufzuzeigen.

Es weht uns vertraut an; denn ist's nicht auch unser ganzen Reformarbeit Zweck und Ziel, wärmeres, innigeres, reineres Christentum in die Kinderherzen zu senken, ein Christentum, das dereinst, hineingewachsen in den Ewigkeitsgrund, standhalten kann in der Welt, das die Welt mit all' den mannigfachen Blüten ihres Kulturlebens heiligen und verklären, sich in ihr freuen, in ihr arbeiten und sie überwinden kann? Gewifs, wir können nur Gottgegebenes ein wenig weiterbauen, und das soll uns demütig machen vor unserm Gott und auch voll Achtung gegen Andersdenkende; sollte aber unser Religionsunterricht in der beengenden Luft einer repristinierenden oder in der verdünnten und sauerstoffarmen einer rationalisierenden Theologie weiter vegetieren, wenn doch er-

quickende Luft uns winkt? Wem diese neue »moderne« Theologie die schon aufgeworfene Frage nach der Möglichkeit des Christentums in der modernen Welt gelöst hat, wer mit ihr — das ist mit dem alten unveräufserlichen Evangelium in neuen Formen — durch all' die grofsen und schweren Fragen der Zeit sieghaft durchzukommen gewifs ist, der wird auch der Jugend unseres Volkes dies Rüstzeug vorzuenthalten nicht gewillt sein. Wir achten jeden Standpunkt, jede aufrichtige herzliche Meinung und Gesinnung; wir geben zu, dafs auch dort die rechte Lehrerpersönlichkeit ihr Teil mitbauen kann — man achte drum aber auch unsere feste und innerliche Überzeugung, dafs wir nicht etwa unser altes Evangelium modernisierend, aber doch gegenwärtigen Nöten und Herzensfragen gegenüber die alte Antwort in neuer, gerade unsern Modernen verständlicher Form gebend noch etwas mehr für die Durchdringung heutiger Verhältnisse, jetziger Menschen mit der Lebenskraft des Evangeliums thun können.

4. Die praktischen Folgerungen.

Wenn es sich nunmehr darum handelt, im einzelnen die praktischen Folgerungen zu ziehen und aus den sicheren Forschungsresultaten das herauszuheben, was pädagogisch brauchbar und religiös wertvoll ist, so sind wir uns sowohl der Schwierigkeit dieser Aufgabe bei der Bedeutung praktischer Erfahrung hierfür, wie der Vorläufigkeit und Subjektivität unserer Ausführungen bewufst.

Wenn wir von den obigen, mehr formalen absehend auf inhaltsvolle Normen uns besinnen, so ergiebt sich uns der Satz: der evangelische Religionsunterricht mufs sich in Analogie mit wesentlichen Zügen der modernen Theologie geschichtlich und christozentrisch, d. i. bewufst evangelisch gestalten.

Das Christentum ist eine geschichtlich gewordene Religion. Darin, so sahen wir, lag ein wesentlicher Erkenntnisfortschritt der modernen Theologie, und es trifft

sich gut mit neueren pädagogischen Forderungen, wie sie namentlich von der Schule *Herbarts* geltend gemacht worden sind, wenn wir verlangen: aller Religionsunterricht sei Geschichtsunterricht. »An die Stelle des Dogmas und der Lehre mufs die Geschichte, müssen die Persönlichkeiten treten, in denen sich Gott offenbart hat.«[1]) Freilich umfafst das Christentum auch Lehre und Leben; aber beide sind pädagogisch verwertbar nur in ihrer Vereinigung mit einer christlichen Persönlichkeit. Das Postulat aber eines solchen »idealen Umgangs« mit christlichen Persönlichkeiten weist uns hinein in das Gebiet der Geschichte des Christentums, macht jeden religiösen zu einem geschichtlichen Unterricht. Damit ist jedem systematischen Religionsunterricht die Berechtigung abgesprochen. Man sollte sich doch einmal klar machen, dafs, abgesehen von zwar geradezu entscheidenden pädagogischen Gründen, auch religiöse gegen die Darbietung eines Lehrsystems neben und nach dem geschichtlichen Religionsunterricht sprechen, dafs, wer von der »Heilsnotwendigkeit« eines »dogmatisch-systematischen« Jugendunterrichts überzeugt ist, doch dem Worte des Herren über die νήπιοι (Matth. 11, 27) geradezu alles nimmt, dafs auch er wieder jener seelenverderblichen Auffassung vorarbeitet, danach das Christentum eben nur in einer langen Reihe von Lehren, Dogmen und moralischen Forderungen bestünde. So bleibt es bei dem *Dörpfeld*schen Wort: »Die Heilsgeschichte ist die beste Heilslehre.«

So auch nur gewinnen wir die Einheit des Stoffes. Die Geschichte des evangelischen Christentums auf Erden, sie zerfällt

a) in die vorbereitende Zeit — alttestamentliche Geschichte;

b) in die Zeit der Gründung des Reiches Gottes — neutestamentliche Geschichte;

---

[1]) Vgl. *Thrändorf*, Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1896. Heft II, S. 127.

c) in die Zeit der Weiterentwickelung des Christentums — Bilder aus der alten und mittleren Kirchengeschichte;

d) in die Zeit der Grundlegung und Weiterentwickelung der evangelischen Kirche — Bilder aus der Geschichte der evangelischen Kirche und des evangelischen Liedes, im Vordergrund *Luther*.

Und hier, im Abschnitt d, glauben wir auch für den lutherischen Katechismus den ihm zukommenden Platz gefunden zu haben. Als Ausdruck des evangelischen Glaubens, wie er sich in der gewaltigen Persönlichkeit des Reformators konzentriert, und als Bekenntnis der evangelischen Kirche, zu der auch unsere Schüler gehören, nicht als »Kinderdogmatik«, mag er hier kurz und schlicht behandelt werden. Weiteres dürfte dem Konfirmandenunterrichte überlassen werden, wie es ja vielleicht einmal an der Zeit sein dürfte, das Verhältnis der religiösen Unterweisung in Schule und Kirche ernstlich zu untersuchen und zu ordnen.

Mit dieser Forderung eines geschichtlichen Religionsunterrichtes geht Hand in Hand die eines christozentrischen. Der verehrungswürdige Bahnbrecher auf diesem Gebiet, *G. v. Rhoden*, begründet sie also (Evang. Schulblatt, 1896, S. 361 ff.): Gott den Schülern so zeigen, daſs sie ihn sehen können, das ist das ungeheure Problem, eine wirkliche Gottesanschauung Grundlage und Ziel des Religionsunterrichtes. Das methodische Prinzip hierfür giebt Jesus selbst mit dem Worte: Wer mich siehet, der siehet den Vater. »Das Leben Jesu Christi ist die Heilsthatsache insonderheit, und alle Christenlehre ist im Grunde nichts als eine Betrachtung dieser Erscheinung Christi.« Der Religionsunterricht muſs sich also christozentrisch gestalten!

Wie sich auf Grund dieser, allerdings rein innerlich zu verstehenden Norm im Zusammenhang mit dem vorher entwickelten Gedanken des geschichtlichen Religionsunterrichts Stoffauswahl und Art der Behandlung gestalten könnten, möchten wir jetzt im einzelnen nachweisen an

folgenden Punkten: a) an der Stellung zu und am Gebrauch der heiligen Schrift, b) am alten, c) am neuen Testament.

a) Der mechanische Inspirationsbegriff ist im weitesten Umfange aufgegeben; als geschichtliche, von Menschen verfaſste Urkunde kann die Schrift nicht irrtumslos, nicht *verbotenus* inspiriert sein. Jener geniale Gedanke *Luthers* vielmehr, danach zu sehen, ob ein Buch Christum treibet oder nicht, hat sich in der geschichtlichen Entwickelung als der »rechte Prüfstein« bewiesen, das sog. Formalprinzip dem Materialprinzip sich untergeordnet. Gottes Wort, Gottes Offenbarung und Gottes Gesetz bietet sich uns allein in der Person Jesu Christi und nur in abgeleiteter und abgestufter Weise in der Schrift, vor allem im neuen Testament. Darum, nicht eine juridisch-legislative Geltung, die auf den Buchstaben pochend den Geist nicht zu halten weiſs, nicht eine intellektuelle Autorität, die die Vernunft unter den biblischen Bericht zwängend uns rettungslos jedem materialistischen Angriff preisgäbe, kommt der Bibel zu. Der Gläubige findet in ihr in ursprünglicher Kraft die Offenbarung Gottes, eben weil sie Jesum Christum in ganz einzigartiger Weise verkündet und vom Glauben an ihn zeugt; so wird er sie auch nicht in gesetzlich-statutarischer Weise als Autorität verwenden, sondern stets prüfen und sichten an der Hand des Maſsstabs: »Was ergiebt sich mir aus dem Grunde meines gläubigen Vertrauens zu Jesus Christus als religiöse und sittliche Pflicht?«[1]) — Der höhere religiöse Wert dieser Gedankenreihe gegenüber jeglicher mechanischen Inspirationsauffassung liegt ebenso auf der Hand, wie ihr Wert als Kampfmittel gegen den Unfug, welchen die so rapid wachsende Sektiererei und

---

[1]) Vgl. die freilich etwas andersartigen Ausführungen bei *E. Haupt*, Die Bedeutung der heiligen Schrift für den evangelischen Christen; Leipzig 1891. Auſserdem — wie auch zum Folgenden — *Kabisch* a. a. O. S. 333 ff.

der moderne Materialismus mit der Schrift treiben. Zweierlei dürfte sich daraus für unsere Aufgabe ergeben.

Wir müssen brechen mit der versteckt oder offen so und so oft heute noch verwendeten Inspirationstheorie, brechen vor allem mit jenem lexikalischen Gebrauch der Bibel als einer Sammlung von Beweisstellen für den Katechismus. Es gilt, die Kinder frei und doch innerlich gebunden vor die Schrift zu stellen. Frei in jeder peripherischen Frage und darum: Kritik üben an unterchristlichen alttestamentlichen Anschauungen, das Gemüt nicht drücken durch den Bann etwaiger spekulativer Ansätze und falscher Auffassungen oder Grenzgedanken, z. B. in der Christologie des Paulus. Innerlich gebunden an das eine Evangelium von der Vergebung der Sünden und der göttlichen Gnade in Christo und seine religiösen und ethischen Gedanken und Gesetze. Nicht mit Einzelheiten heifst es arbeiten und Spruch um Spruch, aus dem Zusammenhang gerissen, als gesetzmäfsige Formel, sei es für Dogmatik oder Ethik, zu geben; sondern die kindliche Seele etwas ahnen lassen wie von der einzigen Harmonie, so auch von der Reichhaltigkeit und individuellen Verschiedenartigkeit des Evangeliums. Und als Weg dazu bietet sich uns das einfache, schlichte Gespräch über Entstehung und Bedeutung der Schrift, das man an das 3. Gebot oder den 3. Artikel anknüpfen oder auch, wenn anders der gesamte Katechismusunterricht in seiner jetzigen Gestalt einmal verschwunden ist, dem zusammenhängenden Bibellesen voranschicken mag, ein Gespräch, das auch Rücksicht nimmt auf jene berüchtigten, dem Kinde der Grofsstadt zum mindesten bekannten Angriffe nach Art der »Bibel in der Westentasche«; er bietet sich uns weiter nicht in jener planlosen und abgerissenen, sondern in einer Bibellektüre, die dem Kinde einmal auch ein ganzes Buch der heiligen Schrift und damit ein ahnendes Gefühl von dem wunderbaren Reichtum dieses Schatzes in irdenen Gefäfsen darbietet. Dann wird ihm seine Bibel wieder lieb werden, weil Menschen

in ihr zu ihm reden, Fleisch von seinem Fleisch, Blut von seinem Blut, aber doch wieder Menschen geheimnisvollen Wesens, die von etwas Höherem, Seligen und Friedbringenden zu sagen wissen so ergreifend, dafs es die suchende Seele immer tiefer hineinzieht in den Bann des Ewigen, dafs die Klänge, ob auch einmal in der Lebenssorge anscheinend verhallt, wieder mahnend an Herz und Gewissen schlagen, bis auch der Mann es verstehen lernt, das Petrusbekenntnis: »Du hast Worte des ewigen Lebens.«

Zum andern aber ergiebt sich aus einer solchen Auffassung der Schrift eine absolute Rechtfertigung der pädagogischen Forderung der Schulbibel. Wenn es so steht, dafs bei all' den Höhen auch Tiefen sich finden, dafs nicht alles in der Schrift den christlichen Glauben in seiner Reinheit bezeugt, nicht alles in gleichem Mafse religiös wertvoll ist, manches auch zugestandenermafsen anstöfsig für die ahnungslose Kinderseele ist — ich wüfste nicht, wie dann noch ein Grund gegen ein biblisches Lesebuch, zum wenigsten nicht gegen ein alttestamentliches, geltend gemacht werden könnte.

b) »Christum treiben« — das gilt auch für die religiöse Stoffauswahl nicht zum wenigsten im alten Testament. Wenn radikaler Übereifer die Beseitigung des alten Testamentes aus dem Schulunterricht gefordert hat, pädagogische Unbesonnenheit die Theologie *Wellhausens* vor der Kinderwelt auskramen will, so ist beiderseits jenes Prinzip mifsbraucht oder mifsachtet worden. Auf dem Boden des alten Testamentes erbaut sich das Christentum, gewifs als etwas Neues, aber doch innig verwachsen mit ihm — wer wollte es zu streichen sich unterfangen, wer unserer Jugend die Frömmigkeit der Psalmen, die fast evangelischen Geist atmende Gedankenwelt des zweiten Jesaja rauben? Und weiter, so wahr und befreiend die neue Auffassung der israelitischen Religionsgeschichte seit *Wellhausen* uns dünken mag, nicht alles ist für den Kindesgeist gut, nicht alles »treibt Christum«. Die geschichtliche religiöse Entwickelung des israelitischen Volkes

in Lebensbildern seiner grofsen Gottesmänner als eine, vom christlichen Standpunkt aus beurteilt, vorbereitende Offenbarung Gottes, darum eine sich dem Christentum wohl annähernde, aber ihm nie gleichwertige Frömmigkeit — die soll der alttestamentliche Religionsunterricht darstellen. Freilich, er wird ein wenig anders ausfallen, als die »Geschichte des Reiches Gottes im alten Bunde«; denn christlichen Religionsunterricht geben heifst auch vom Standpunkt des Christentums Kritik üben, zeigen und nachweisen, dafs das sittlich-religiöse Erkennen und Leben Israels über sich hinausweist. So wird ein entschiedenes Abstofsen ganzer Geschichtsperioden, insbesondere der Richter- und Königszeit, eine starke Beschränkung der Patriarchengeschichte mit Entfernung all' so unethischer Erzählungen, wie z. B. der von Jakob bei Laban, vielleicht auch — all' diese Fragen verlangen ja eine Einzeluntersuchung — ein teilweises Ausscheiden der Urgeschichte zu erfolgen haben. Eine wesentlich andere, dem Stande der geschichtlichen Forschung sich mehr annähernde Gruppierung, für die *Meltzers* [1]) Buch gute Fingerzeige giebt, wird eintreten, und in der Behandlung der prophetischen Gedankenwelt wird sich uns der Höhepunkt des alttestamentlichen Religionsunterrichtes ergeben. Wenn man überhaupt als das Ergebnis der neuen wissenschaftlichen Erforschung des alten Testamentes die Erkenntnis ansehen darf, dafs der Prophetismus Kern und Stern der israelitischen Religion ist, so dürfen wir an ihm auch nicht in der Schule vorübergehen. Hier haben wir gegenüber dem national beschränkten, henotheistischen Gottesglauben der mosaischen Zeit und der in Gesetzesbeobachtung und Werkdienst versandeten priesterlichen Religion der nachexilischen Zeit den reineren Geist des ethischen Monotheismus. Wir können *Meltzer* absolut beistimmen, wenn er begeistert und begeisternd ausführt: »Die Hauptsache

---

[1]) *Meltzer*, Alttestamentliches Lesebuch, Dresden, 1898. Ferner: *Thrändorf* und *Meltzer*, Der Prophetismus, ebenda.

bei den Propheten sind die Charakterbilder dieser Grofsen im Reiche Gottes und ihre bald flammenden, bald thränenden Reden an ihr verkommenes und doch geliebtes Volk. Damit ist zugleich gegeben, was aus der grofsen prophetischen Litteratur für den Schulbedarf ausgewählt werden mufs: nämlich biographische Stücke, Zeitbilder, dramatische Szenerieen mit eingeflochtenen poetischen Redestücken.« Man meine doch nicht, mit den althergebrachten messianischen Weissagungen auch nur ein Fünklein von dem prophetischen Geiste in die Kinderseelen gepflanzt zu haben. Nichts ist schematischer, nichts ungeschichtlicher, nichts unwürdiger, als der Unfug in der Behandlung dieser mifshandelten prophetischen Stellen. Zu Wahrsagern und Orakelgebern werden die Propheten damit degradiert, viel Verwirrung und Unheil mit so ungeschichtlicher Verdrehung angerichtet. Unter dasselbe Urteil fallen auch die sog. »typischen« messianischen Weissagungen.[1]) Zeigen wir unsern Kindern vielmehr diese gewaltigen Charaktere, »diese Männer, die mit beiden Füfsen in ihrer Zeit, unter ihrem heifsgeliebten Volk standen, aber mit dem Haupt in den Himmel ragten, Männer des Rückgrats, Volksmänner und Gottesmänner zugleich, Männer, wie wir sie brauchten für unsere Zeit!« *(v. Rohden.)* Und dann von ihnen zum Herren und seinem Wort, dafs die Kleinsten im Himmelreich gröfser

---

[1]) Was soll man dazu sagen, wenn man in einem Lehrplanentwurf liest: »Jakobs Traum durch Jesum zur Wahrheit geworden. Der Himmel ist allezeit nun mit der Erde verbunden. Joseph, ein Vorbild auf den Erlöser. Wie der Heiland geht er zu den Brüdern. Wie er, wird auch der Heiland von diesen Brüdern gehafst und verfolgt. Wie Joseph alle Leiden in stiller Ergebung ertrug. so auch der Heiland. »Ich bin Joseph, euer Bruder.« Ich bin Jesus, euer Bruder! Joseph, der Herr Ägyptenlands — Jesus, der Herr des Himmels und des Gottesreiches.«? Und so geht's weiter, selbst in den Erzählungen aus der Richterzeit finden sich solche typischen Weissagungen! Da grübe man am besten die ganze allegorische Auslegung der Schrift seit *Philo* u. s. w. wieder heraus! Das nennt sich dann christozentrisch!!

sind denn sie — welch' einen Segen mag solch' Religionsunterricht schaffen! —

c) Die von uns aufgestellte Norm des Christozentrischen wird in Anbetracht des neuen Testamentes gemeiniglich dahin verstanden, daſs damit ein historisch-pragmatisches Lebensbild Jesu gemeint sei. An der Spitze dieser sog. »Leben-Jesu-Bewegung« steht neben dem liberalen Jenenser Dr. *Lietz* der mehr orthodox gerichtete, in seiner Frömmigkeit vielfach ästhetische Züge aufweisende Schuldirektor *Bang*. Dieses historisch-pragmatische Leben Jesu soll nach *Bang* vorzugsweise die »ethisch-menschliche Natur des Heilandes«, der Katechismus den »dogmatisch-göttlichen Christus« aufzeigen, während *Lietz* — einen »metaphysisch-göttlichen« Christus und damit den ganzen Katechismus verwerfend — den ethisch-menschlichen in liberaler Verkürzung vorführen will.

Über das pädagogische Recht oder, wie mir gewiſs ist, Unrecht dieser Strömung sind uns weitere Ausführungen im Rahmen unseres Themas nicht gestattet;[1]) halten wir uns an die Frage, ob ein solch' historisch-pragmatisches Leben Jesu vom Standpunkt der neueren Theologie möglich sei.

Albrecht Ritschl sagt in seinem groſsen Werk über »Rechtfertigung und Versöhnung« (Bd. 3, S. 3): »Es ist nicht zufällig, daſs die Zerstörung der religiösen Geltung Jesu in der Form seiner Biographie unternommen worden ist. Denn dieses Unternehmen selbst setzt schon den Verzicht auf die Überzeugung voraus, daſs Jesus als der Urheber der vollendeten geistigen und sittlichen Religion allen Menschen übergeordnet ist. Deshalb aber ist es auch ein zielloses Streben, diese Geltung Christi durch

---

[1]) Vgl. *Bang*, Das Leben Jesu ... ein dringlicher Reformvorschlag; auch *Bang:* Das Leben Jesu, 1. Teil; ferner: Aus dem Pädagog. Universitäts-Seminar zu Jena, 6. u. 7. Heft. (Arbeiten von Dr. *Lietz* enthaltend.) Zur Kritik: *G. v. Rohden* (Evang. Schulblatt 1895, S. 256 ff., 1897, S. 207 ff.); *Thrändorf*, Behandlung des Religionsunterrichts, S. 31 Anm.

das Mittel der Biographie wieder herzustellen. Denn den vollen Umfang seiner geschichtlichen Wirksamkeit kann man nur aus dem Glauben der christlichen Gemeinde an ihn erreichen.« *Adolf Harnack*, Deutschlands grofser Dogmenhistoriker, hat in seiner Licentiatendisputation zu Leipzig 1874 die These verteidigt: *Vita Jesu scribi nequit* — »eine Biographie Jesu kann nicht geschrieben werden.« Und diese Position ist von anderer, mehr orthodoxer Seite aufgenommen durch *Kähler*. Er urteilt: »Ich sehe diese ganze Leben-Jesu-Bewegung für einen Holzweg an; ein Leben Jesu ist für die Wissenschaft nach dem Mafsstabe moderner Biographie eine unlösbare Aufgabe; denn die vorhandenen Quellen reichen nicht aus, und die ersetzende Kunst ist ihr nicht gewachsen.« (Der sog. historische Jesus ...... S. 47 ff.) Prüfen wir diese Gründe. Die Quellen für ein sog. historisch-pragmatisches Leben Jesu sind die 4 Evangelien. Schon eine oberflächliche Betrachtung zeigt unter ihnen zwei Grundformen von gröfster Verschiedenheit: das johanneische Evangelium weifs von dreijähriger Wirksamkeit des Herren, von einer Wirksamkeit auch in Judäa — die Synoptiker berichten nur von einer einjährigen galiläischen Thätigkeit Jesu; erst seine Todesreise führt nach Jerusalem. Welcher Chronologie soll gefolgt werden? Freilich, wer sich so fröhlich und flott wie *Bang* über diese Frage hinwegsetzt (vgl. insbesondere »Das Leben Jesu«, Erläuterung 27), hat es gar leicht; aber mit welchem Rechte er der Chronologie des Johannesevangeliums folgt — es sei bemerkt, dafs auch ich sie für richtig halte —, bedarf doch wohl eines Beweises. Dazu kommt die ganze Verschiedenheit des johanneischen Jesus von dem synoptischen, die ganz andere Art seiner Redeweise. Wie ist hier zu verfahren? *Bang* mengt beides bunt durcheinander. Mit welchem Recht? Und geben wir, wie die neueste wissenschaftliche Biographie Jesu von *D. Paul Schmidt*,[1]) den Synoptikern den

[1]) Die Geschichte Jesu. Erzählt von *D. P. W. Schmidt*. Freiburg (J. C. B. Mohr) 1899.

Vorzug, stofsen wir da nicht auch auf Probleme über Probleme, mufs nicht vor allem der eine Punkt uns störend entgegentreten, dafs die Synoptiker doch nur über den kürzesten, letzten Abschnitt des Lebens des Herren berichten? Halten wir damit zusammen, einmal, dafs unsere Evangelien nicht mit Sicherheit auf Augenzeugen sich zurückführen lassen, dafs sie ferner völlig vereinsamt in der gesamten nichtchristlichen Litteratur damaliger Zeit stehen — wie könnten wir behaupten, vollwertige Quellen für ein historisch-pragmatisches Leben Jesu zu haben? — Nun könnte eingewendet werden — und das thut *Bang* auch —, *Beyschlag* habe doch aber ein Leben Jesu geschrieben, er habe es auch verteidigt. So wenig ich nun den Wert der geschichtlichen Erforschung des Lebens Jesu verkenne, so sehr mufs ich doch bestreiten, dafs es möglich ist, an der Hand unserer nicht ausreichenden Quellen mit Hilfe »kongenialen« Nachempfindens ein historisch-pragmatisches Bild der einzigartigen Persönlichkeit Jesu zu geben. Es wird da eine Art Drama konstruiert, die biblischen Berichte gezwängt und gezwäckt — und der historische Pragmatismus läfst sich nie durchführen, weil die Entwickelung von Jesu Selbstbewufstsein immer uns ein Mysterium bleiben wird und auch bleiben soll. Und um tiefer zu graben, *Bang* will doch im letzten Grunde den Glauben der Kindesseele auf ein solch' historisch-pragmatisches Lebensbild Jesu gründen — damit aber wäre jedem evangelischen Glauben das Todesurteil gesprochen! — Aus alledem dürfte sich ergeben, dafs ein historisch-pragmatisches Lebensbild Jesu eine wissenschaftliche Unmöglichkeit ist, dafs sich also die Leben-Jesu-Bewegung, wie auf einem religiösen und psychologischen, so auch auf einem theologischen Holzwege befindet.[1]) Demgegenüber dürfte sich — ebenso

---

[1]) Anderer Art ist der z. T. auch von Dr. *Lietz*, vornehmlich vom Pfarrer *Steudel* getragene Reformplan. Als liberaler Theolog hat er seine Bedenken gegen die Geburts- und Auferstehungs-

wie gegenüber einem blofsen »Geschichten«-Behandeln — die jetzt wohl meistenteils übliche Behandlung der Herrengeschichten nach sachlichen Gesichtspunkten im Rahmen einer elementaren Chronologie empfehlen, etwa in der Weise, wie *Armstroff* in seinem bewährten Religionsbuch oder auch *Presting* in seinen »Biblischen Geschichten des neuen Testaments in Bildern« es vorschlagen.[1] Alles kommt dann auf die Art der Behandlung an. Da heifst es, in freier, warmer Weise Jesum Christum in den Vordergrund jedes biblischen Bildes zu stellen, dafs die Kinder ihn sehen mit den segnend ausgebreiteten Händen, sein Trösten und Mahnen, sein Rufen und Warnen hören. Es wäre unsäglich schlimm, wollte man auch hier wieder Dogmatik treiben und nun z. B. bei der Geschichte vom verlorenen Sohn die drei Stufen der Bufse und die drei Momente des Glaubens, wie die alte Orthodoxie sie formuliert hat, herausarbeiten — und wie oft geschieht das noch! —, anstatt die gewaltige Predigt von der Macht

---

geschichte des Herren, wie gegen die Wundergeschichten. Er möchte sie darum entfernen. — Selbst wer weitherzig genug ist, ihm zuzugestehen, dafs es auch bei solcher Position noch möglich sein kann, die Kinder etwas von Jesu Heilandspersönlichkeit ahnen zu lassen, wird sich doch nie der Erkenntnis verschliefsen können, dafs eine derartige Verkürzung der Lebensgeschichte Jesu *in praxi* unmöglich ist. So lange das neue Testament noch in der Hand unseres Volkes ist, so lange Kirche und Familie Weihnachten und Ostern feiern, so lange können die — überdies gerade so wundersam kindlichen — Weihnachts- und Ostergeschichten nicht aus der Schule verschwinden, und jeder, der in seinem Subjektivismus Geschichtlich-Gewordenes nicht verstehen, der der Kirche und Familie nicht auch ein Mitanrecht auf den Religionsunterricht zugestehen will, wird dann — auch als Lehrer — die Konsequenzen ziehen müssen, die *Steudel* selbst gezogen hat. Wer aber jeglichen übertriebenen Subjektivismus im Interesse der ihm anvertrauten Kinder in sich bekämpfend vor die alten Geschichten hintritt, wird auch in ihnen manch' Goldkörnlein finden, wenn er aus dem zeitgeschichtlichen Milieu den grofsen Glaubensgedanken herausgeholt hat.

[1]) Vgl. auch *Güldner*, Zur unterrichtlichen Behandlung des Lebens Jesu (Ev. Schulbl. 1898, Heft 5, S. 210 ff.), der ähnliche Gedanken ausführt.

der Sünde und der Allmacht der Gnade in ihrer vollen, herzergreifenden Kraft ohne gar viel Erklären auf die Kinder wirken zu lassen. Die innere, uns anfassende und uns überwältigende Hoheit der Persönlichkeit Jesu Christi, lassen wir sie, los von jeglichem Banne der Zweinaturen- und Satisfaktionslehre, zunächst einmal rein menschlich hervortreten, lassen wir die Kindesseelen in die Tiefe ihres Lebens bis hin zum Tode am Kreuz, in die Fülle ihres Lehrens sich versenken, dann dürften sie auch etwas gesehen haben »von der Herrlichkeit Gottes auf dem Angesichte Jesu Christi«, etwas verstanden haben davon, dafs nicht äufserlicher Wunderglaube steht hinter dem Petrusbekenntnis: »Mein Herr und mein Gott!«[1]) In einer Mittelschule würde die zusammenhängende Lektüre eines Evangeliums, z. B. des Markusevangeliums (— in Leipzig ist, wenn ich recht berichtet bin, das Johannesevangelium vorgeschrieben; ob es nicht zu schwer ist? —) auch aus früher schon erörterten Gründen recht empfehlenswert sein.

Den Abschlufs der neutestamentlichen Geschichte würde alsdann die Behandlung des apostolischen Zeitalters machen, die bisher sich gröfstenteils dem Gang der Apostelgeschichte anschlofs und ein mehr oder minder undankbares Gebiet ausmachte. Hier können wir nun auf Grund der neuen tiefgrabenden geschichtlichen Forschung ein weit lebensvolleres, ergreifenderes Bild bieten, namentlich der Persönlichkeit Pauli und seiner Briefe. Mindestens einen von ihnen im Zusammenhang — ich denke besonders an den lieblichen Philipperbrief, wo sich Paulus als »Virtuos der Dankbarkeit« zeigt — zu lesen und die verständlichsten und wichtigsten Teile (— und das sind unsere Sonntagsepisteln nicht immer! —) im Zusammenhang mit einer

[1]) Dafs aus diesem letzteren Grunde auch eine ziemlich starke Beschränkung der Wundergeschichten wünschenswert ist, liegt auf der Hand. — In Bezug auf die letzten Ausführungen möchte ich nachdrücklich verweisen auf die Abhandlung *Rohdens:* Das Problem des Religionsunterrichts. (Ev. Schulbl. 1896, Heft 9, S. 361 ff.).

Lebensdarstellung des Apostels zu geben, dürfte angemessen sein.[1])

Ich bin am Ende meiner leider nur sprunghaften praktischen Ausführungen. Vieles andere noch mag zu bessern, viel' andere Aufgaben noch von einem geläuterten und freien Standpunkte zu lösen sein: möge es immer auf der Grundlage des geschichtlichen und christozentrischen Prinzips, d. i. in bewufst evangelischem Sinne geschehen. Unser Religionsunterricht kann nur konfessionell sein. Das soll nicht etwa kirchlich dogmatisch bedeuten. Der Dogmatismus ist jedes religiösen Lebens Tod; wie er unpädagogisch, so ist er in viel höherem Mafse unevangelisch. Ein evangelischer Christ weifs und kennt, wenn man es einmal so nennen darf, immer nur ein Dogma, dafs Jesus Christus sein Herr ist. Darin wissen wir alle, die wir im Religionsunterrichte arbeiten, doch uns einig, mögen auch sonst die dem Subjekt eigentümlichen Glaubensgedanken diesen oder jenen Ausdruck finden; auf dem Grunde dieses Bekenntnisses wollen wir weitherzig, frei von jeglicher dogmatistischen Verknöcherung arbeiten, unsern Kindern eine Ahnung geben von der absoluten Gröfse und Hehre unseres evangelischen Glaubens. Es gilt, ihnen das Herz warm zu machen für den einen grofsen Grundgedanken des Evangeliums; die zeugende Verkündigung von der Gnade Gottes allein für den Glauben an Jesum — sie sei der Grundakkord, der all' unseren Religionsunterricht harmonisch durchtöne, sie durchwebe, frei sich gestaltend, niemanden zwängend, niemand beengend all' unser Lehren. Und so es geschieht in Demut und Treue, so wird der Segen in die Ewigkeit reichen.

[1]) Zum Verständnis Pauli und seiner Missionsthätigkeit empfehle ich ganz besonders ein kleines, frisch und anziehend geschriebenes Heftchen von lic. *Wernle:* Paulus als Heidenmissionar. (Leipzig, Mohr; Preis 0,75 M.) Ganz eminent anschaulich ist die Szenerie S. 22 ff.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Inhalt.

Die Gewinnung des Kupfers und Silbers im Mansfeldschen.

Von

A. Kirst,
Halle a. S.

Pädagogisches Magazin, Heft 154.

Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1900.

Inhaltsverzeichnis.

Ziel. Wie man im Mansfeldschen das Silber und Kupfer gewinnt.[1])

Vorbereitung. Beide Metalle habt ihr schon gesehen. Wer verarbeitet sie? Welche Gegenstände werden aus ihnen gefertigt? Woran erkennt ihr die beiden Metalle? An der Farbe und an dem Glanze. Welches Metall mag demnach dieser Stein enthalten? Silber. Und dieser? Wahrscheinlich Kupfer. Warum nur wahrscheinlich? Weil in diesem Steine keine kupferroten, sondern nur blaue, metallisch glänzende Adern vorhanden sind. Und doch ist's Kupfer. Woher mag die Verschiedenheit kommen? Das Kupfer ist gewifs nicht rein. Ob wohl das Silber rein war? Wahrscheinlich; denn die Adern und Bohnen besafsen die Farbe und den Glanz des Silbers. — Rein ist auch dieses nicht. Wo mag man diese erzreichen Steine finden? Tief unten in der Erde. Wer fördert sie zu Tage? Der Bergmann. Wie nennt man seine Arbeitsstätte? Schacht. Wo finden wir solche Erzschächte? — Vom Leben und Treiben im Schachte will ich euch aus eigener Anschauung etwas erzählen.

Darbietung. In der Umgegend der Lutherstadt Eisleben, ja im ganzen Mansfelder See- und Gebirgskreise finden wir zahlreiche Schächte, in denen beide Metalle gefunden werden. Schon von weitem erkennt man die

---

[1]) **Als Anschauungsmittel dienen ein Stück Schiefer mit Kupfer- und Silberadern.**

Arbeitsstätten der Bergleute an den grofsen planierten Schieferbergen, Halten genannt, in deren Mitte sich gewöhnlich ein hohes eisernes Gerüst, der Förderturm, er-

Der Ottoschacht.

hebt, auf welchem sich oben ein oder zwei grofse eiserne Räder befinden, über welchen ein starkes Drahtseil liegt. Dieses Gerüst steht über der Öffnung, welche in das Innere der Erde führt. An dem einen Ende des Seiles

ist der eiserne Fahrstuhl befestigt, welcher die Bergleute in die Tiefe befördert; das andere Ende führt in den Maschinenraum, der dicht daneben liegt; hier ist es an einer grofsen Walze einer Maschine befestigt. Die Maschine hat die Aufgabe, den Fahrstuhl auf und nieder zu lassen.

Zusammenfassung. Wann wird die Maschine das Seil auf der Walze auf-, wann aber abwickeln?

In der Mitte des Bildes[2]) befindet sich der eiserne Förderturm über der Öffnung zum Erdinnern, die von einem zweistöckigen Gebäude umschlossen ist. Links davon, zwischen dem höchsten Schornsteine und dem Förderturme, steht das niedrige Maschinenhaus. Das Seil, welches von der Spitze des Förderturmes nach dem Maschinenhause führt, ist hier nicht sichtbar. Eine zweite Einfahrt mit Förderturm befindet sich zwischen den drei Schornsteinen. Rechts vom grofsen Förderturm liegen die Halten. Auf der Halte steht ein aus Holz gebauter Schuppen, der viele Abteilungen besitzt. Dies sind die Arbeitsstätten der Kläuber. Förderturm und Schuppen sind durch eine Holzbrücke verbunden. Auf ihr werden die aus der Tiefe geförderten Wagen entweder zu den Kläubern gefahren, wenn sie nämlich gute Ware enthalten, oder sie werden am Ende der Halte abgestürzt, dies geschieht, wenn sie mit schlechter Ware gefüllt sind. Von den Arbeitsstätten der Kläuber führt eine Seil- oder Luftbahn die gute Ware nach der Krughütte. Das Seil und drei Ständer sind auf dem Bilde sichtbar. Ein Ständer steht zwischen den beiden Fördertürmen, zwei in der Nähe des alleinstehenden Schornsteins.

II. Die Einfahrt. An einem schönen Sommerabend schritten wir dem Ottoschachte zu. Auf dem Wege dorthin begegneten wir den Bergleuten, die von der Arbeit heimkehrten. Es waren meist kräftige Gestalten. Gar viele von ihnen trugen auf dem Kopfe einen Fahrhut, das war

---

[2]) Grofse Photographieen, die das Berg- und Hüttenwesen veranschaulichen und sich für den Schulgebrauch eignen, sind verkäuflich beim Photographen *A. Spiefs*, Eisleben.

ein schwarzer Filzhut mit vorn hochgebogener Krempe, an welchem an einem Nagel das Öllämpchen (Kreisel genannt) prangte. In einem Ölhorne führten sie das nötige Öl mit. Auch wir hatten uns mit Lampe und Öl versehen. Als wir auf dem Schachte angekommen waren, bestiegen wir den Fahrstuhl, ohne, wie die Bergleute, eine Marke zur Einfahrt erhalten zu haben. Das Signal (drei Glockenschläge) zur Einfahrt wurde gegeben. Die Maschine setzte sich in Bewegung und in wenigen Augenblicken langten wir in völliger Finsternis in der Tiefe an, da von dem gewaltigen Luftzuge unsere Lichter verlöscht waren. Ein Bergmann gab das Zeichen zum Halten. Sofort stand die Maschine und wir verliefsen die Schale (den Fahrstuhl). Wir befanden uns jetzt 185 m unter der Erdoberfläche.

Weshalb mag der Bergmann bei der Einfahrt eine Marke erhalten, die er nach der Ausfahrt wieder abzugeben hat? Damit man weifs, wer in den Schacht gefahren ist. Kann den Bergmann schon bei der Einfahrt ein Unglück treffen? Ja, das Seil kann reifsen und der Fahrstuhl in die Tiefe stürzen. An der Maschine kann während der Einfahrt etwas entzwei gehen. Er kann den Fahrstuhl in dem Augenblicke noch betreten wollen, in dem sich die Maschine in Bewegung setzt und kann in den Schacht fallen. — Schon öfter ist dies bei der Ausfahrt vorgekommen; der Bergmann ist dann zwischen den Fahrstuhl und die Felswand gekommen und vollständig breitgedrückt worden. Der Fahrstuhl kann auch zu flink in die Tiefe gelassen werden und unten fest aufstofsen, wodurch er Schaden nehmen kann. Dies könnte nur durch grofse Unvorsichtigkeit des Maschinenwärters geschehen, da am Seile ein Zeichen befestigt ist, welches angiebt, wie weit dasselbe bei der Einfahrt abzulassen ist. Selbstverständlich sind dem Bergmann diese und alle übrigen Gefahren nicht unbekannt, aber auf Gottes Schutz vertrauend, tritt er ihnen ohne Furcht und Grauen entgegen, wie folgendes Bergmannslied zeigt:

»Hinab, hinab! Die Glocke ruft,
Ihr Brüder, in den Schacht!
Wir fahren freudig uns're Schicht
Und achten der Gefahren nicht,
Und nicht die grause Nacht.

Wir sind ja Männer, früh vertraut
Mit jeder Fährlichkeit;
Dem Tode sonder Furcht und Graun
Ins finst're Angesicht zu schauen,
Dazu sind wir geweiht.

Hinab, hinab! Die Glocke ruft;
Glück auf![3]) und: Gott mit uns!
So sei es froh und frei gewagt;
So fahren wir wohl unverzagt,
Und Gott — und Gott mit uns!«

Zur Zeit unserer Grofsväter ging der Einfahrt jedesmal eine kurze gemeinschaftliche Andacht voraus. Dieser löbliche Brauch ist jetzt aber nicht mehr üblich.

Zusammenfassung. Überschrift: Die Einfahrt.

III. Wie mag es in einem Silberbergwerke aussehen? Es herrschte hier völliges Dunkel, das nur notdürftig durch unsere wieder angezündeten Lampen durchbrochen wurde. Unsicher gingen wir in einem hohen, breiten Gange vorwärts und nicht selten stolperten wir über einen im Wege liegenden Stein. Allmählich aber gewöhnten sich unsere Augen an die Finsternis und wir vermochten nun unsere nächste Umgebung zu unterscheiden. Von einem Flimmern und Glitzern des Erzes, das die Augen blendet, wie kleine Nachahmungen von Bergwerken auf den Jahrmärkten zeigen, oder wie verschiedene Märchen es schildern, nahmen wir nichts wahr. Alles um uns herum war schwarz und wieder schwarz. Wiedergabe des Dargebotenen. Woraus kann man wohl schon schliefsen, dafs ein überaus grofser Erzreichtum nicht vorhanden sein kann? Aus dem Preise des Silbers und Kupfers. Überschrift: Wie es in einem Silberbergwerk aussieht.

IV. Die Bergleute bei der Arbeit. 1. Die Wagenschieber. Einsam wanderten wir unseren Weg und fast schien es,

[3]) Glück auf! ist der Bergmannsgrufs.

als ob wir die einzigen Menschen in der unheimlichen Tiefe wären. Aber schon nach kurzer Zeit wurde es um uns lebendig. In der Ferne tauchten verschiedene kleine Lichter auf, die immer näher kamen. Es waren die Wagenschieber, die auf Schienen in eisernen Wagen[4]) gute und schlechte Ware dem Fahrstuhle zufuhren, damit sie von hier zu Tage gefördert würde. Nur langsam kamen sie vorwärts; denn die Wagen waren schwer und die Strecke (Gang) hatte etwas Steigung. Noch war es aber lange nicht die steilste, die wir hier kennen lernen sollten; denn der Schacht hatte 215 m Fall. An verschiedenen Stellen fiel er so ab, dafs es ganz unmöglich gewesen wäre, die Wagen empor zu schieben. An den kürzeren, weniger steilen Stellen wurde jedesmal ein Wagen von zwei Bergleuten mit einer Winde, die man Haspel nannte, emporgewunden; an den längeren und steilsten aber arbeitete eine Maschine, die mit grofser Geschwindigkeit mehrere volle Wagen emporzog und gleichzeitig die leeren hinunterliefs.

Warum legt man nicht nur gerade Gänge an? Weil das erzreiche Gestein wahrscheinlich nicht gleiche Lage hat. — Gewifs. Der Kupferschiefer liegt muldenförmig. Er steht anfänglich zu Tage und fällt immer mehr ab und steigt dann wieder zu Tage. Warum wendet man Maschinen an? Man spart durch sie Zeit und Arbeitskräfte. Urteile über die Arbeit der Wagenschieber! Im Schweifse ihres Angesichts müssen sie ihr Brot essen. Zusammenfassung.

2. Pferde im Schachte. Wie mögen sie hinunter gekommen sein? Auf dem Fahrstuhle. — Und zwar bindet man ihnen die Beine zusammen und legt sie auf den Rücken. Warum wohl? Damit sie nicht über den Fahrstuhl hinwegsehen und ihnen bei der Abfahrt der Kopf vom Rumpfe gerissen wird. Wozu mag man sie in der Tiefe verwenden?

---

[4]) Es sind Feldbahnen, die wir ja sehr häufig über der Erde sehen.

Wir fanden sie in einem über 4 m hohen und breiten Gange. Hier verrichteten sie die Arbeit der Wagenschieber, indem sie eine Reihe gefüllter oder leerer Wagen hinter sich herzogen. In vier geräumigen Ställen, welche sich ebenfalls in der Strecke befanden, waren 50 Tiere untergebracht. Dafs ihnen gute Pflege und reichliche Nahrung zu teil wurde, verriet schon ihr Äufseres. Und doch erregten sie unser Mitleid, als wir hörten, dafs sie bis an ihr Ende Sonnenlicht und Sonnenwärme entbehren mufsten. Dies letztere ist wohl auch der Grund, dafs selbst die kräftigsten Tiere nur wenige Jahre am Leben bleiben.

Warum verwendet man wohl die Pferde im Schachte? Sie arbeiten billiger. Weshalb bringt man sie nicht wenigstens wöchentlich oder monatlich auf kurze Zeit wieder ans Tageslicht? Die Ein- und Ausfahrt ist sehr beschwerlich. Wiedergabe des Inhalts.

3. Die Thätigkeit der Häuer. a) Wo findet sich nun das silber- und kupferhaltige Gestein? Rechts und links von den Hauptgängen befanden sich die Strecken, in welchen der Kupferschiefer gewonnen wurde. Aber nicht leicht wurde es uns, zu diesen Arbeitsstätten, die Ort genannt werden, zu gelangen; denn hier waren die Gänge nur 50—75 cm hoch. Gleich einem Bergmanne schnallten wir uns an die äufsere Seite des linken Oberschenkels ein Beinbrett. In die linke Hand nahmen wir den Griff des Armbrettes und drückten dies an die äufsere Seite des linken Oberarms. Nun legten wir uns auf die linke Seite und rutschten auf den Brettern in der niederen Strecke entlang, indem wir den linken Arm vorstreckten und dann das linke Bein nachzogen. (Bewegungen andeuten.) Für einen Laien war dies keine leichte Arbeit und nur langsam ging die Fahrt unter Lachen und Scherzen vorwärts.

Wozu sind die Bretter an Arm und Bein nötig? Die Steine sind scharf, sie würden während des Rutschens die Kleider zerreifsen und die Glieder verletzen. Auch

würden die Steine beim Liegen mehr drücken als die Bretter, da sie nicht so glatt und eben sind wie diese.

b) Die Häuer bei der Arbeit. Ist hier das Arbeiten überhaupt möglich? Wie mögen sie es angestellt haben?

Als wir hinten angekommen waren, bot sich uns ein überaus interessantes Bild dar. Hier lagen die Bergleute mit ihren Lichtern am Kopfe einer nach dem andern. Wo die Füfse des vordersten aufhörten, lag der Kopf des folgenden und so fort. Den Griff des Armbrettes hatten sie losgelassen. Mit beiden Händen hielten sie ihre Keilhaue, die der Spitzhacke ähnlich ist, und schlugen von der Seite gegen den Kupferschiefer, der fast überall nur 15 cm hochstand. Er enthielt das Silber in dünnen Schnüren, das Kupfer aber in Linien und Bohnen. (Man unterschied hier die grobe und die feine Lette, wovon die erstere besonders erzreich war.) Auch die darüber liegenden schwarzen Berge, die ebenfalls kupferhaltig waren und die darauf liegenden grauen Berge fielen unter ihren Schlägen. Einen Rock hatten sie nicht an und in dem Hemd, das sie trugen, fehlten auch die Ärmel. Nicht Sparsamkeit veranlafste sie hierzu, sondern die Falten der Ärmel und kleine Steine, die während der Arbeit in dieselben hineinspringen würden und nicht entfernt werden könnten, sollten nicht reiben und drücken. Acht Stunden lang arbeiteten sie in dieser Lage.

Ob der Aufenthalt hier wohl angenehm war? Nein; denn der Ort war zu niedrig. — Wir hatten das Gefühl, als ob ein Gegenstand auf unserer Brust liege. Das Atmen wurde uns schwer, wozu nicht unwesentlich die vom Lampenrufs geschwängerte dunstige Luft beitrug. Auch hatte der Kopf keine Unterlage und die harten Bretter drückten. Wohl mag die Gewöhnung die Beschwerden etwas mildern, wohl mögen Arm und Bein bei dem Häuer, so heifsen diese Arbeiter, bald fest, ja hornig werden, zu beneiden waren sie jedenfalls nicht. Wie uns übrigens mitgeteilt wurde, fehlt es auch bei ihnen nicht an Druckflecken, Entzündungen und Schwären, besonders

am linken Arme, so dafs sie nicht selten gezwungen sind, eine oder mehrere Schichte zu feiern. Auch soll es bei ihnen nicht selten vorkommen, dafs sie sich in besonders niedrigen Strecken, **Streb genannt**, die Brust drücken und dadurch für's ganze Leben siech und elend werden. Ihrer Arbeit wird gedacht in dem Liede:

»Glück auf, Kameraden, Glück auf, Glück auf!
Und munter zur Arbeit geschritten!
Es fahre der Träge nur wieder hinauf,
Nur der Rüstige wird hier gelitten;
Nur wer Schlägel und Eisen mit Ehren führt,
Ist wert, dafs er uns're Knappschaft ziert.
Glück auf! Kameraden! Glück auf!

Was gefesselt noch ruht an der Mutter Herz,
An dem schroffen Gesteine der Wände,
Wir erlösen das blinkende, herrliche Erz
Durch das fleifsige Schaffen der Hände.
Drum schlaget und pochet und klopfet nur los.
Wir entreifsen den Segen der Erde Schofs.
Glück auf! Kameraden! Glück auf!«

Warum läfst man hier die Arbeitsstätten so niedrig? Das darüberliegende Gestein enthält kein Erz. Trotzdem könnte man sie doch erhöhen, um die Lage der Häuer zu bessern? Die Kosten würden den Gewinn fast aufheben. — Und da in anderen Gegenden das Gestein erzreicher, oder auch weniger schwierig zu gewinnen ist, ist der Preis des Silbers und Kupfers so niedrig, dafs die Mansfelder Gewerkschaft nicht bestehen könnte. Schildern die beschwerliche Arbeit der Häuer!

Nicht überall wurde das Loshacken des Schiefers und der Berge von dem Bergmanne selbst besorgt. In einzelnen Strecken verwandte man hierzu die **Schrämmaschine, die von dem Obersteiger Franke erfunden worden ist.**

(Siehe nachstehende Abbildung.)

An der Maschine war, wie ihr hier seht, ein Schlauchende befestigt, und am Ende desselben ein spitzes Eisen.

Dieses wurde durch abwechselnd vermehrten und verminderten Luftdruck gegen die harte Felswand geschlagen. Der Bergmann hatte das Eisen nur zu leiten. — Weshalb mag man diese Einrichtung getroffen haben? Die Maschine leistet mehr wie ein Mensch, der Gewinn ist deshalb gröfser. Dem Bergmann wird die Arbeit erleichtert. — Dies letztere könnte man wohl denken; wenn ihr aber gesehen hättet, wie bei jedem Schlage der

Strebbau mit Anwendung der Frankeschen Schräm- und Bohrmaschine.

Körper des Bergmanns erschüttert wurde, so hättet ihr gewifs anders geurteilt. Sicherlich war die Arbeit mindestens ebenso anstrengend, und die Arbeiter nach der Schicht mindestens ebenso müde und zerschlagen, als wenn sie mit der Keilhaue gegen das Gestein geschlagen hätten.

c) Die Strebschiefser. Wieder an anderen Stellen mufsten der Schiefer und die Berge ihrer Härte wegen mit Pulver geschossen werden, und hier war der Streb

so hoch, dafs man gebückt gehen konnte. Mit langen

Strebschiessarbeit mit Gesteinsbohrmaschine auf dem Ottoschacht.

eisernen Bohren, oder aber mit, der vom Obersteiger Franke erfundenen Bohrmaschine wurden 50 bis 75 cm

Digitized by Google

tiefe Löcher geschlagen. War dies geschehen, so wurde in eine Pulverpatrone Zündschnure[5]) eingeschoben und befestigt. Die Patrone wurde mit einem kupfernen Stampfer auf den Grund des Bohrloches geschoben und das ganze Bohrloch bis zur Patrone mit Papier fest verstopft, wozu der Stampfer ebenfalls benutzt wurde. Bei dieser Arbeit mufste man sich vorsehen, dafs man die Zündschnure nicht verletzte. Die aus dem Bohrloche heraushängende Zündschnur wurde jetzt angezündet. Sobald dies geschehen war, verliefsen alle schnell die Arbeitsstätte. Der Schufs ging los. Eine Menge Gestein ging nieder. Geborstene, aber noch nicht gefallene Stücke wurden durch Stempel (Balkenstücke) gestützt. Die Abbildung S. 15 zeigt die Strebschiefser.

Welche Gefahren drohen hierbei dem Bergmanne? Der Schufs kann zu früh losgehen und er wird unter den Trümmern begraben. Er kann auch zu spät losgehen, und zwar in dem Augenblicke, wo der Häuer wieder vor den Ort gefahren ist, um nachzusehen, weshalb der Schufs nicht brennen will. Es können auch Stücke an der Decke lose hängen, ohne dafs er es gesehen hat und können dann während der Arbeit herabstürzen und ihn erschlagen. — Was mag mit den Hohlräumen geschehen, die dadurch entstanden sind, dafs man den Schiefer abgebaut hat? — Sie werden mit schlechter Ware wieder zugesetzt. Weshalb mag dies geschehen? Die Hohlräume könnten zusammenstürzen, die Erde sich senken und die Häuser über der Erde einfallen. Dies ist nicht möglich. Warum wohl nicht? Die Hohlräume liegen zu tief, sie sind zu niedrig, und es ist lauter Felsen. Welchen andern Grund könnte es dann haben? Man spart an Geld; denn die schlechte Ware braucht dann nicht alle aus dem Schachte geschafft zu werden. — Nicht immer finden wir den Schiefer in der-

---

[5]) Es ist eine mit Pulver gefüllte Schnur, die mit Gips überstrichen st.

selben Lage. Eine Störung in den Lagen nennt man

Förderung mittelst Förderwagen und Strebbau mit Frankeschen Schrämmaschinen.

einen Rücken. Die gute Ware steht dann plötzlich höher oder aber tiefer. In der Regel ist sie an diesen

Stellen besonders gut. Ist dies nicht der Fall, so nennt man die Störung einen faulen Rücken. Auf dem hier vorstehenden Bilde haben wir einen solchen Rücken vor uns und zwar steht hier die gute Ware höher. Sie wird hier mit den Schrämmaschinen losgehackt. Unter den Strebhäuern befinden sich zwei Wagenschieber.

4. Die Arbeit der Hundejungen. Wie mag man nun die gute Ware aus den niedrigen Gängen schaffen? Ebenso beschwerlich wie das Losschlagen, war nun das Vorschaffen der Ware. Diese Arbeit verrichteten die Hundejungen. Sie zählten 14 bis 18 Jahre. Bei ihrer Arbeit gingen sie barfufs. Die wunden Füfse aber schützten sie durch Strumpfsocken. An das rechte Bein, dicht über den Knöchel, schnallten sie mit einem Riemen den Hund, das ist ein eiserner Wagen von 1,50 m Länge, 0,50 m Breite und 0,20 m Höhe. An die linke Schulter legten sie ein Achselbrett und an die vordere Seite des linken Oberschenkels schnallten sie ein Beinbrett, welches mit zwei Eisenstacheln (Langeisen) versehen war. Dann legten sie sich auf die beiden Bretter, ganz ähnlich wie die Häuer, nur dafs sie mehr auf dem Bauche, die Häuer aber mehr auf der linken Seite lagen. Mit dem linken Fufse traten sie nun nach oben gegen die niedrige Decke, die Dach genannt wurde. Dadurch bekamen sie einen Schwung, bewegten sich vorwärts und zogen mit dem rechten Fufse ihren Hund nach. (Bewegungen zeigen!) Trotz der ungünstigen Lage und trotz der 100 kg schweren Last, die sie zu ziehen hatten, bewegten sie sich doch ziemlich flott vorwärts und waren nicht verdriefslich und mürrisch. »Lust und Liebe zum Dinge, machte Müh' und Arbeit geringe.« Sie fuhren die Ware in die hohen Gänge, wo sie die Wagenschieber in Empfang nahmen. —

Weshalb nennt man diese Arbeiter Hundejungen? Weshalb ziehen sie bei der Arbeit keine Stiefel an? Woher kommen die wunden Füfse der Hundejungen? Wieso

eignen sich für diese Arbeit kleine Jungen besser wie grofse? Wozu sind die Langeisen unter dem Beinbrette? Warum dürfen die Arm- und Beinbretter nicht zu niedrig sein? Sonst würden sie mit den Kleidern auf dem scharfen Gestein schleifen und dieselben zerreifsen. Zeige, wie die Hundejungen ihre Arbeit verrichten! Zusammenfassung.

5. Die Streckenschiefser bei ihrer Arbeit. Nachdem wir uns hier alles eingehend betrachtet hatten, traten wir den Rückweg an. Da wir uns nicht wenden konnten, mufsten wir jetzt wie der Krebs rückwärts fahren, was uns noch viel weniger gelingen wollte. Endlich aber erreichten wir wieder unseren Hauptgang. Das Angstgefühl wich von uns. Die Brust atmete wieder freier. Der Mut wuchs wieder, und die frohe Laune kehrte zurück. Schnell schnallten wir das Beinbrett ab und setzten unsere Wanderung fort. Plötzlich standen wir wie angewurzelt. Ein furchtbarer Donnerschlag, der durch das Echo noch verstärkt wurde, war die Veranlassung. Wir meinten, die Decke falle auf uns herab. »Das sind die Streckenschiefser, welche die hohen Gänge schiefsen,« beruhigte uns unser Führer. Bald kamen wir auch zu ihnen. Dichter Dampf hüllte noch alles ein. Als er sich etwas verzogen hatte, konnten wir die Wirkung einer Dynamitpatrone bewundern. Ungeheure Massen waren niedergegangen, die nun fortgeräumt und zum Fahrstuhle befördert wurden. Aber nicht immer wird ihrer Arbeit ein solcher Erfolg zu teil; gar häufig fällt so gut wie gar nichts. Trotz der schlechten Luft, die nur langsam abzog, verweilten wir hier einige Zeit, um auch die Thätigkeit der Streckenschiefser kennen zu lernen. Ihr Los schien uns das erträglichste zu sein; denn sie hatten viel Raum um sich und über sich und safsen oder standen, wie es schien, gemütlich bei ihrer Arbeit. Bald aber änderten wir auch hier unser Urteil. Mit der Frankeschen Bohrmaschine bohrten sie hier 50 bis 75 cm tiefe Löcher, oder aber sie bohrten sie, indem sie mit dem Fäustel (einem schweren

Hammer mit kurzem Stiele) auf einen achtkantigen kurz zugespitzten Stahlbohr schlugen, den sie nach jedem Schlage mit der linken Hand drehten, damit er sich nicht festsetzen konnte. Bei jedem Schlage wurde nicht nur der Arm, sondern der ganze Körper erschüttert. Nachdem das Bohrloch die nötige Tiefe erreicht hatte, wurde es in folgender Weise besetzt: In ein fingergliedlanges Zündhütchen wurde die Zündschnure eingeschoben. Damit sie nicht entweichen konnte, wurde das Zündhütchen mit einer Zange zusammengeknippen (häufig gegen die Vorschrift mit den Zähnen zusammengebissen) und in einer Dynamitpatrone befestigt. Letztere sah aus wie eine weiche, gelbweifse Thonnudel, war 15 bis 20 cm lang und hatte einen Durchmesser von etwa 2 cm. Mit einem hölzernen Ladestocke wurde das Geschofs nun mit grofser Vorsicht auf den Grund des Bohrloches geschoben und dasselbe nur vorn mit Papier luftdicht verschlossen. Vorsicht ist bei dieser Arbeit deshalb so nötig, weil Dynamit schon bei geringem Stofse oder Schlage explodiert. — Als der Schufs fertig war, wurde die Zündschnure, die mehrere Meter lang aus dem Bohrloche heraushing, angezündet. Es ertönte der Ruf: »Es brennt!« und eilig verliefs jeder die Arbeit. Auch wir liefen davon und kehrten nicht wieder zurück, da wir schon vom letzten Dynamitqualme etwas Kopfweh bekommen hatten und keine Lust verspürten, neues hinzuzufügen. Früher arbeiteten die Streckenschiefser nur 6 Stunden, in neuerer Zeit müssen auch sie, wie die übrigen Bergleute, 8 Stunden unter der Erde verweilen.

Wie kommt es wohl, dafs die meisten Unglücksfälle bei den Streckenschiefsern vorkommen? Gefährlich ist das Zusammenbeifsen der Zündhütchen, das Einschieben des Schusses, das zufrühe Losgehen desselben. — Die gröfste Gefahr droht dem Streckenschiefser aber dann, wenn die Zündschnure aus irgend einem Grunde nur langsam glimmt, so dafs längere Zeit vergeht, ehe der Schufs explodiert. Gewöhnlich werden nämlich mehrere

Schüsse zu gleicher Zeit angebrannt, die dann gleichzeitig oder kurz hinter einander knallen, so dafs er oft nicht mit Sicherheit weifs, ob alle angebrannten Schüsse auch losgegangen sind. Geht er dann etwas zu früh zur Arbeitsstelle zurück und explodiert der Schufs noch nachträglich, so wird er unter den Trümmern verschüttet. Erst im vorigen Jahre wurden drei Streckenschiefser in Eisleben an einem Tage begraben, die auf diese Weise ums Leben gekommen waren. Grofse Vorsicht ist auch nötig, wenn der Schufs wieder aus dem Bohrloche herausgearbeitet werden mufs; dies hat dann zu geschehen, wenn der Schufs versagt. Wieso ist bei dieser Arbeit Vorsicht nötig? Weshalb mufs wohl das Bohrloch vorn luftdicht mit Papier verstopft werden? Sonst fährt der Schufs wieder heraus. — Wieso ist ihre Arbeit der Gesundheit schädlich? Schlechte Luft, anstrengende Arbeit. Was für Leute kann man zu dieser Arbeit nur verwenden? Nüchterne, gewissenhafte, vorsichtige. Wie wird sich der Verdienst dieser Arbeiter im Verhältnisse zu dem der übrigen stellen? Sie werden den gröfsten Verdienst haben.[6])

V. Wasser im Schachte. Wo finden wir's? Woher kommt es? Wird's den Bergleuten angenehm sein?

In einer solchen Hauptstrecke rieselte an der Seite in einer meterbreiten Vertiefung ein Bächlein lustig dahin. Das Wasser war kalt und krystallklar und lud uns infolgedessen zum Trinken ein. Der Geschmack entsprach aber nicht dem Aussehen; denn es war so salzig, dafs es nicht zu geniefsen war. Zeitweise nahm es so überhand, dafs die Arbeit zunächst in den tiefsten Stellen, dann aber im ganzen Schachte eingestellt werden mufste. Man sagte alsdann, der Schacht ist ersoffen. Woher mag es gekommen sein? Woher hat es den Salzgehalt? In der Regel kam das Wasser ganz plötzlich. Früh war der Schacht noch trocken und am Nachmittag drang es schon

---

[6]) Es hat Zeiten gegeben, wo sie in 6 Stunden 5—12 M verdient haben.

in grofsen Mengen ein, und zwar brach es aus dem Felsen hervor, nachdem die Streckenschiefser geschossen hatten. Die Bergleute glaubten anfänglich, sie hätten eine Quelle angeschossen, da aber das Wasser nur einige Tage oder Wochen lief und dann plötzlich wieder versiechte und dies sich im Laufe der Jahre öfter wiederholte, so mufste man wohl annehmen, dafs sich in der Erde viele kleinere und gröfsere mit Wasser angefüllte Hohlräume befänden, die ausliefen, nachdem man sie angeschossen. Noch wufste man aber nicht, woher das Wasser in den Hohlräumen stammte. Erst vor mehreren Jahren, als das Wasser kein Ende nehmen wollte und verschiedene Schächte vollständig ersoffen waren, da fand man, dafs der Spiegel des salzigen Sees, der drei Stunden von Eisleben entfernt lag, sank. Jetzt ahnte man, dafs das Wasser des Sees die Salz- und Gipsschicht, die sich zwischen dem Kupferschiefer und der Erdoberfläche befindet, zum Teil aufgelöst und hier grofse Hohlräume gebildet habe, die man verschiedentlich angeschossen. Als die Mansfelder Gewerkschaft ihrer Sache gewifs war, kaufte sie den salzigen See, stellte dort eine Wasserpumpe auf, pumpte den See aus und leitete das Wasser durch die Salza in die Saale. Das eine »Auge« des Mansfelder Seekreises ist verschwunden, Feldfrüchte trägt jetzt der fruchtbare Seegrund. Das zweite »Auge«, den süfsen See, der nur eine Stunde von Eisleben entfernt liegt, wird das gleiche Schicksal ereilen, wenn man sicher ist, dafs die jetzt noch in die Schächte eindringenden Wasser von ihm ausfliefsen. Zusammenfassung. Woher stammt das Wasser in den Schächten? Warum konnte es hier nicht Quellen entstammen? Wie erklärt sich der grofse Salzgehalt des Wassers?

Da die kleinen Pumpen auf den Schächten nicht ausreichten, das Wasser aus den Schächten zu heben, stellte die Mansfelder Gewerkschaft in den letzten 20 Jahren grofse Wasserhaltungsmaschinen, die gröfsten in Deutschland, auf. Jede derselben hebt in der Minute 18 cbm Wasser, in $13^2/_3$ Minuten also eine Wassersäule, die

unsere Schulstube füllen würde. Das Wasser wird in einem unterirdischen Stollen, dem Schlüsselstollen, nach der Saale geleitet. Er ist 28—30 km lang. Alljährlich wird er einmal von den Bergbeamten befahren, um die undicht gewordenen Stellen kennen zu lernen und sie ausbessern zu lassen. Die Schächte sind jetzt zum gröfsten Teile vom Wasser frei und verschiedene Hohlräume unter der Erde geleert. Und welches waren die Folgen? Die leergewordenen Hohlräume brachen zusammen. Die Erdoberfläche in Eisleben senkte sich stellenweise mehrere Meter. Die Häuser bekamen Risse und Sprünge. Gar viele mufsten und müssen noch heute durch starke Balken gestützt werden. Verschiedene wurden so beschädigt, dafs man sie abbrechen mufste. Gas- und Wasserleitungsrohre brechen fortwährend in der Erde. Überall mufs gebaut und gebessert werden. Die Mansfelder Gewerkschaft hat schon grofse Summen als Entschädigung gezahlt und viele beschädigte Häuser den Eigentümern abgekauft. Und noch ist kein Stillstand eingetreten, noch immer dauern die Erdbewegungen fort. — Wie lassen sich die Erdbewegungen in Eisleben erklären? Wie kommt es, dafs in Schönebeck und anderen Städten an der Saale und Elbe das Trinkwasser salzig schmeckte? Sie haben es gewifs aus der Saale und Elbe genommen und das Wasser beider Flüsse enthielt das salzige Wasser aus den Schächten. Schliefse hieraus auf den Salzgehalt des Wassers in den Schächten! Woher stammt das Wasser in den Schächten? Wie erklärt sich der grofse Salzgehalt des Wassers? Wieso konnte das Wasser nicht nur Quellwasser sein? Wie kommt es, dafs die Erdbewegungen erst eintraten, als man den Hohlräumen das Wasser entzog? Das Wasser hat die Erdoberfläche getragen. Warum läfst man das Wasser dann nicht lieber in diesen Hohlräumen? Dann müfste der Bergbau eingestellt werden. — Und ohne ihn wären die Mansfelderkreise ein armes Land, das seine Bewohner nicht zu ernähren vermöchte. Wie kommt es, dafs die Erdoberfläche nicht plötzlich zu-

sammenbricht? Wahrscheinlich liegen die Hohlräume zu tief und haben keine zu groſse Höhe.

VI. Die Ventilation im Schachte. Jetzt will ich euch noch etwas über die Ventilation im Schachte erzählen. Wie denkt ihr euch die Temperatur im Schachte? Es wird warm sein. Warum? — Wie denkt ihr euch die Luft? Sie ist gewiſs dunstig, rauchig, ungesund. Unsere Vorstellungen waren ganz ähnliche, und nicht wenig waren wir deshalb erstaunt, als wir fast überall frische, reine Luft vorfanden, die in vielen Strecken so kalt war, daſs uns fröstelte. Und ein Luftzug herrschte hier stellenweise, daſs unsere Lichter verlöschten. Wie mag das zugehen? — Unser Führer erklärte uns dies folgendermaſsen: Ohne Ventilation würde die Arbeit im Schachte bald unmöglich werden. Könnt ihr dies aus dem Gehörten begründen? — Eine einfache und wirksame Lufterneuerung erzielen wir dadurch, daſs zwischen zwei oder mehreren Schächten eine Verbindung hergestellt wird. Durch die Einfahrt des einen dringt die frische Luft von auſsen ein, durchzieht den ganzen Schacht und entweicht dann durch die Einfahrt des anderen wieder nach auſsen. Auf ihrem Wege nimmt sie die Pulver- und Dynamitdämpfe und allerhand Dünste mit und reinigt und erneuert die Luft. Es geschieht hier ganz dasselbe, als wenn zur Lufterneuerung in der Stube Thüren und Fenster geöffnet werden. Freilich würde der Luftstrom nur in den Hauptgängen entlang ziehen und die seitlich von ihnen liegenden niedrigen Arbeitsstätten der Häuer, den Streb, unberührt lassen, wenn er nicht zu diesen hingeleitet würde. Dieses wird zum Teil erreicht durch die Wetterthüren, welche sich in den Hauptgängen befinden. Auf unserem Wege hatten wir sie schon kennen gelernt. Es waren groſse Bretterverschläge, die den Hauptgang bis zur Decke vollständig abschlossen. Eine Thür war in denselben eingesetzt, die aber nur geöffnet werden durfte, wenn man durch sie hindurch muſste, um im Hauptgange weiter gehen zu können. Nach dem Durchgange hatte

man sie sogleich wieder zu schlieſsen. Der Luftstrom wurde durch diese Vorrichtung aufgehalten und seitlich nach dem niedrigen Strebe geleitet, wie euch diese Zeichnung zeigt. Erklärung derselben folgt.

Erkläre die Zeichnung noch einmal! Zeige, welchen Weg der Luftstrom nimmt, wenn die erste Wetterthür offen bleibt. Welche Folgen hat dies? Öffne die zweite Wetterthür! Was geschieht?

H = Hauptgang. L = Luftgang. W = Wetterthür.
Str = Streb, die niedrigen Arbeitsstätten der Häuer.
F = Felsen.

Einzelne Strecken aber konnte man auf diese Weise nicht mit frischer Luft versorgen, da sie von den Hauptgängen zu entfernt lagen. Hier leitete man die frische Luft durch eiserne Rohre direkt von auſsen nach den Windteufeln, die hier aufgestellt waren. Sie glichen fast ganz den Getreidefegen, hatten wie diese innen ein Schaufelrad, welches

sich mit grofser Geschwindigkeit drehte und die Luft unter die abgelegenen niederen Strecken mit solcher Gewalt schleuderte, dafs sie die Dünste und Dämpfe mit sich nahm und nach dem Hauptgange führte. Früher wurden die Windteufel durch Bergmannsjungen, jetzt aber durch kleine Maschinen in Bewegung gesetzt. — Zusammenfassung.

Weshalb ist die Ventilation im Schachte nötig? Beurteile die geschilderten Einrichtungen! Sie sind überaus praktisch und einfach. Welche Bedeutung haben die Wetterthüren? Weshalb sind Windteufel nötig. Deutet den Namen! Welche Strecken werden die kältesten sein? In denen der meiste Zug herrscht. Ob es auch warme Strecken giebt? — In einer derselben war es so warm, dafs uns schon nach kurzer Zeit die Schweifsperlen auf der Stirn standen. In welchen Strecken wird es sich am besten arbeiten? In den kalten. Warum?

VII. Die Auffahrt. Etwa sieben Stunden hatten wir uns im Schachte aufgehalten, waren aus einer Strecke in die andere gewandert, deren es hier fast so viele gab, wie Strafsen in unserer Stadt, und wohl schwerlich hätten wir uns allein zur Ausfahrt zurückgefunden. Bei unserer Ausfahrt benutzten wir aber nicht wieder den Fahrstuhl, sondern die Fahrt. Sie bestand aus 45 Leitern, von denen jede 16 bis 20 Sprossen zählte. Nach jeder Leiter folgte ein Potest, welches den darunter liegenden Raum verdeckte, so dafs selbst ein Zaghafter nicht vom Schwindel erfafst werden konnte. Obgleich wir nicht gerade sagen konnten: »Dort unten aber ist's fürchterlich!« waren wir doch froh, dafs wir die dunkle Tiefe im Rücken und die herrliche Natur wieder vor uns hatten. Ja uns erschien die Erde jetzt ganz besonders schön, wir sahen sie eben mit anderen Augen an. Nicht unrecht hat der Bergmann, wenn er sagt:

»Ihr schaudert vor der dunklen Kluft,
In der ich hier vollbring' mein Werk;

Ihr lobet euch den lichten Tag,
Die schöne, freie Himmelsluft,
Den grünen Wald, den hohen Berg,
Den Lerchensang, den Wachtelschlag.

Doch tausch' ich nicht mit eurem Glück;
Der Tiefe bin ich zugewandt
Und liebe ihren Wunderbau.
Nie schreckt mich die Gefahr zurück;
Der Bergmannsstand, ein kühner Stand.
Gott schützt mich, dem ich froh vertrau.

Und fahr' ich von der Schicht heraus,
So seh' ich, fröhlicher als ihr,
Der Auen Grün, des Himmels Licht.
Gern kehre ich sodann nach Haus,
Dort blühen echte Freuden mir
Im Kreis der Meinen still und schlicht.«

Auf welche Weise kann man in den Schacht gelangen? Fahrstuhl und Fahrt. Weshalb mag man zwei Wege angelegt haben? Welche Art der Ein- und Ausfahrt wird der Bergmann vorziehen? Fahrstuhl. Warum? Weshalb mufs die Stellung der Leitern hier wohl eine steilere sein, als die der Treppe? Wenig Raum. Warum sind Poteste notwendig? Man wird nicht so leicht schwindlig; der Auf- und Abstieg ist nicht so anstrengend; die Gefahr des Abstürzens ist nicht so grofs.

VIII. Die Arbeit der Kläuber. Nicht alle zu Tage geförderte Ware ist aber erzreich. Was mufs deshalb geschehen? Sie mufs ausgesucht werden. — Diese Arbeit besorgten die Kläuber. Es waren lauter ältere Bergleute oder solche, die durch irgend ein Unglück oder eine schwere Krankheit untauglich geworden waren, die schwere Arbeit unter der Erde zu verrichten. Zu ihnen wurde der aus der Tiefe geförderte Schiefer gefahren. Sie safsen auf einem Brette, prüften sorgfältig die Ware und schlugen mit einem Fäustel (Hammer) die erzreichen Teile von den wertlosen ab, und liefsen sie in den unter ihnen befindlichen Raum fallen. Der wertlose Schiefer und die übrige

wertlose Ware wurde in eisernen Wagen von Pferden hinausgefahren auf die Halte, das ist der bereits am Eingange erwähnte planierte Schieferberg, welcher schon von weitem die Arbeitsstätte der Bergleute kenntlich macht, und hier abgestürzt. Hier bleibt sie liegen und giebt kommenden Geschlechtern Zeugnis von dem Fleifse der Vorfahren. Die gute Ware aber wird nach den Schmelzhütten befördert. — Weshalb verwendet man zu dieser Arbeit ältere und kränkliche Leute? Woran erkennen die Kläuber die gute Ware? — Warum müssen die Kläuber recht zuverlässige und ehrliche Arbeiter sein? Sie könnten der guten Ware erzloses Gestein beifügen, oder aber erzhaltiges mit der wertlosen Ware zur Halte bringen lassen und so der Gewerkschaft grofsen Schaden zufügen. Leicht würde ihnen das ja nicht; denn Fahrsteiger und Steiger geben genau acht, dafs Unterschleife nicht vorkommen können. Selbst wenn es ihnen entginge, würde der Betrug bald entdeckt werden, wie ihr aus folgendem sehen könnt. In bestimmten Zwischenräumen, monatlich oder vierteljährlich, werden nämlich von den einzelnen Lagen im Schachte Proben genommen und im Gewerkenhause, das sich in Eisleben befindet, von den Bergbeamten auf ihren Erzreichtum geprüft. Man verfolgt hiermit einen doppelten Zweck; einmal will man sehen, welche Strecken des Abbaues wert sind, zum anderen aber stellt man dadurch fest, wieviel Erz eine bestimmte Menge Schiefer von den einzelnen Lagen bringen mufs. Auch auf der Schmelzhütte werden von dem gelieferten Gestein ohne Unterlafs Proben genommen. Das Gestein wird klar gestampft und gleich auf der Hütte untersucht. Ergiebt sich nun, dafs die auf der Hütte genommenen Proben weniger Erzgehalt aufweisen als die im Schachte genommenen, so haben die Kläuber ihre Schuldigkeit nicht gethan. — Zusammenfassung.

Vergleich. D e r B e r g b a u i m M a n s f e l d s c h e n e i n s t u n d j e t z t. Treibt man denn den Bergbau im Mansfeldschen von gestern zu heute? Nein, schon vor Jahr-

hunderten blühte derselbe hier.[7]) Verliefs doch schon *Luthers* Vater, der ein Bergmann war, das kleine, stille Dörfchen Möhra bei Eisenach und zog nach Mansfeld, weil hier der Verdienst lohnender war. Ob er wohl schon zu der Zeit in diesem Umfange betrieben wurde wie heute? Nein, denn in dieser Zeit konnte man noch nicht so in die Tiefe gehen, da es an Maschinen fehlte, welche die Arbeit unter der Erde ermöglichten und die Waren zu Tage förderten; da man in dieser Zeit Dynamit und wahrscheinlich auch Pulver noch nicht als Sprengstoffe benutzte und Feldbahnen nicht kannte. An welchen Stellen wird man den Kupferschiefer also nur abgebaut haben? An den Stellen, wo er zu Tage oder doch nicht tief stand. — Jetzt treibt man hier also nur Tiefbau, früher aber nur Tagesbau. Auf welche Weise wird man früher den Schiefer gewonnen haben? Die Bergleute haben ihn wahrscheinlich nur losgehackt, wie dies ja heute auch noch zum gröfsten Teile geschieht. — Noch heute erkennt man die kleinen Arbeitsstätten unserer Vorfahren. Es sind kleine Schieferberge, oft zwei, drei oder auch mehrere an einem Orte, oft liegen sie aber auch vereinzelt. Vergleicht man sie mit den heutigen Schieferhalten, so gleichen sie nur Maulwurfshügeln. Einige von ihnen sind mit einer dünnen Erdschicht bedeckt und mit wilden Rosen, kleinen Büschen oder auch mit Bäumen bewachsen. Eine kleine Vertiefung zeigt die Stelle, wo man früher den Schiefer gefunden und abgebaut hat. Schliefst hieraus auf die Zahl der Bergleute, die an einem Orte beschäftigt werden konnte? Sie kann nur gering gewesen sein. Wie ist es wohl heute? Heute werden gewifs Hunderte von Arbeitern in einem Schachte beschäftigt. — Je nach der Gröfse des Schachtes schwankt die Zahl zwischen 300 und 2000 Mann. Wie ging es zu, dafs man auch früher immer Arbeit hatte, obgleich doch

[7]) Am 12. Juni 1900 feierte man das 700jährige Bestehen des Mansfelder Bergbaues.

die Arbeitsstätten klein und die Zahl derselben doch immerhin nicht zu grofs war? Die Arbeit ging langsamer von statten, da der Schiefer nur gehackt wurde. — Auch waren die Mansfeldschen Lande noch nicht so bevölkert. Wie wird es in der Zeit mit dem Gewinn gestanden haben? Er kann nur gering gewesen sein. Und mit dem Verdienste? Desgleichen. Wie steht es heute damit? Gewinn und Verdienst sind bedeutend gröfser. Hat man den Lohn ohne Grund erhöht? Nein, die Lebensverhältnisse sind heute viel teurer und die Arbeit ist viel schwerer und gefährlicher wie früher.

Zusammenfassung und Gegenüberstellung der gefundenen Punkte. Jetzt treibt man im Mansfeldschen nur Tiefbau, früher nur Tagesbau. Jetzt haben die Schächte einen so grofsen Umfang, dafs man stundenlang unter der Erde in hohen und breiten, niedrigen und schmalen Gängen umhergehen kann, früher hatten die Schächte nur geringe Ausdehnung. Deshalb ist die Zahl der Arbeiter, die im Schachte beschäftigt werden kann, jetzt auch viel gröfser wie früher. Jetzt wendet man im Schachte Pulver und Dynamit als Sprengstoffe an, läfst Maschinen hacken, bohren, heben und winden, früher wurde der Schiefer vom Bergmann nur losgehackt und gekarrt und aus geringer Tiefe emporgewunden. Die Arbeit im Schachte ist jetzt gefährlicher wie früher. Der Gewinn oder die Ausbeute ist jetzt gröfser und der Verdienst infolgedessen beträchtlicher.

Zusammenfassung. Wie kommt es, dafs der Bergbau heute ein anderes Gepräge hat wie früher? Die Leute haben fleifsig gelernt, sie sind mit der Zeit klüger geworden und haben infolgedessen viele Erfindungen gemacht. Welchen Wert haben diese Erfindungen? Man kann jetzt die Schätze im Inneren der Erde heben. Viele Arbeiten werden jetzt von Maschinen besorgt, welche früher die Menschen verrichten mufsten. Viele Menschen können beschäftigt werden und haben guten Verdienst. Der Wohl-

stand des Landes vergröſsert sich. Welche Anforderungen stellen diese Erfindungen an die Arbeiter? Sie müssen vorsichtig, zuverlässig, nüchtern und klug (intelligent) sein. Wir sehen:

»Arbeit und Fleiſs, das sind die Flügel,
die führen über Strom und Hügel.«

Anwendung. Was ergiebt sich aus dem Gesagten für euch? Wir müssen in der Schule fleiſsig lernen, damit wir später brauchbare Arbeiter werden. Wir müssen von Jugend auf vorsichtig und zuverlässig sein und dürfen uns später nicht dem Trunke ergeben. Wieso sind die Schätze im Innern der Erde ein Segen für das Land? Wieso können wir von der Dichtigkeit der Bevölkerung eines Landes auf den Reichtum desselben schlieſsen? Deutet die Inschrift dieses Thalers! (Die Inschrift lautet: Segen des Mansfelder Bergbaues.) Wieso ist der Bergmannsstand ein edler Stand? Vergleiche die Mansfelder Schächte mit unserem Kohlenschachte!

Besuch einer Schmelzhütte im Mansfeldschen.[8]) Bis jetzt hatten wir nur die Gewinnung des Schiefers kennen gelernt, welcher das Kupfer und Silber enthält. Auf welche Weise mag man nun das reine Kupfer und Silber erhalten? Man muſs den Schiefer schmelzen. Wo wird dies geschehen? In einem Schmelzofen. — Der Ort, wo diese Schmelzöfen stehen, heiſst eine Schmelzhütte. Wohin muſs der Schiefer vom Schachte demnach gebracht werden? — Wie geschieht das? — Früher verwandte man hierzu fast ausschlieſslich Fuhrwerke, jetzt aber hat man von den meisten Schächten Seil- oder Luftbahnen nach den Schmelzhütten angelegt. Solche Seilbahnen sind euch nicht unbekannt. Wo finden wir sie bei uns? An der Cementfabrik bei Nietleben und auf der Kohlengrube in Ammendorf. — Bei uns sind die Bahnen nur kurz, im Mansfeldschen sind sie teilweise 2—3 km lang. Beschreibe

[8]) Als Anschauungsmittel dienen ein Stück gerösteter Schiefer, ein Stück Kupferstein, Spurstein und Spurschlacke.

die Einrichtung einer solchen Seilbahn! Auf einem hölzernen oder eisernen Ständer ruht ein Querbalken von Holz oder Eisen. An den beiden Enden desselben liegt in einer Radrinne ein starkes Drahtseil. An diesem Seile rollen eiserne Kasten entlang und zwar laufen sie auf der einen Seite zum, auf der anderen Seite aber vom Schachte. Wie ist es nur möglich, dafs die Kübel an dem Seile entlang laufen. Es mufs doch eine Kraft vorhanden sein, die sie fortbewegt? — Unter dem starken Seile habt ihr gewifs noch ein schwächeres Drahtseil gesehen. Es ist dies ein Seil ohne Ende, welches sich sowohl auf dem Schachte, wie auch auf der Schmelzhütte in der Rinne eines oder auch mehrerer wagerecht liegenden Räder (Seilscheiben genannt) befindet.[9]) Diese Seilscheiben werden durch eine Maschine gedreht und das Seil dadurch in Bewegung gesetzt. Die Kasten oder Kübel sind durch einen Hebel am Seile befestigt und werden von diesem mitgenommen. In Zwischenräumen von je 2 Minuten kam ein gefüllter Kübel auf der Schmelzhütte an. Er enthielt 400—550 kg Ware, je nachdem der Schiefer erzreich war. Durch ein an der Decke der Seilbahn angebrachtes Blech, Schuh genannt, wurde sowohl auf dem Schachte, wie auch auf der Hütte, der Hebel vom Seile gelöst, und der Kübel von diesem abund auf eine Schiene übergeleitet, die in grofsem Bogen nach der anderen Seite der Räder und des Seiles führte. Auf diesem Wege wurde er von einem Hüttenmanne aufgehalten und durch Umstürzen, ähnlich wie bei den Kipplorys, seiner Ware entledigt. Zusammenfassung. Weshalb mag man jetzt die Seilbahnen als Transportmittel verwenden? Es ist gewifs biliger. — Seit der Einführung

---

[9]) Hier lag das Seil sowohl auf dem Schachte wie auch auf der Schmelzhütte über drei Seilscheiben, damit die nötige Reibung erzielt wird. Denn im Winter, wenn das Seil beeist ist, würde es sonst an der Seilscheibe abgleiten, und die Bahn würde trotz der Drehung des Rades stehen.

derselben haben sich die Transportkosten um $^{9}/_{10}$ verringert. Überschrift: Die Einrichtung einer Seilbahn.

Der Schiefer fiel über ein grofses, schrägstehendes (von 45°) Sieb (Sandsieb), wodurch der grobe vom feinen geschieden wurde. Die Schieferkläre (den klaren Schiefer) fuhr man in einen Maschinenraum, hier wurde sie befeuchtet und von einer Maschine zu Steinen, die den Prefssteinen glichen, geformt und geprefst. — Weshalb mag man die Schieferkläre zu Steinen pressen? Sie schmilzt schneller wie der grobe Schiefer und würde den Ofen verschlacken. Zusammenfassung. Überschrift: Die Scheidung des groben Schiefers vom feinen.

II. Das Rösten des Schiefers. Was wird jetzt mit dem Schiefer geschehen? Er wird jetzt gewifs geschmolzen. Noch nicht. Der grobe Schiefer und die geprefsten Steine wurden jetzt in Karren zum Röstplatze gefahren, der sich in unmittelbarer Nähe befand. Es war ein grofser ebener Platz. Hier wurde der Schiefer in 20—25 m langen, 6 m breiten und 2 m hohen Haufen aufgeschichtet, die 800 bis 900 t Inhalt hatten und ganz die Form von Kartoffel- oder Rübenmieten besafsen. Ringsherum auf dem Boden lag ein Kranz von Wellholz, welches dazu bestimmt war, die Schieferberge nach ihrer Fertigstellung in Brand zu setzen. Wir waren ganz erstaunt, dafs zu diesem Zwecke so wenig Brennmaterial nötig war. Die Flammen des angezündeten Holzes züngelten an dem Schiefer empor, und schon nach kurzer Zeit brannte derselbe mit kleiner blauer Flamme. Auf diese Weise röstete der Haufen allmählich von aufsen nach innen, und dieser Vorgang nahm eine Zeit von 2—3 Wochen in Anspruch. Hierbei verbreitete sich ein unangenehmer, nach Erdpech und Schwefel stinkender Rauch über den ganzen Röstplatz und die nächste Umgebung, so dafs der Aufenthalt hier nicht besonders angenehm war.

Wie ist es möglich, dafs die Schiefersteine brennen? Sie müssen brennbare Stoffe enthalten. Und da sie leicht brennen? Müssen viele solche Stoffe vorhanden sein.

Welche Stoffe werden dem Schiefer demnach durch das Rösten entzogen? Die brennbaren Stoffe. — Und diese nicht allein, sondern auch noch das Wasser. Wieso? — (Die Stoffe, die der Schiefer durch's Rösten verliert, sind Bytumen oder Erdpech und Kohlenwasserstoff.) Weshalb führt man ihn also nicht gleich dem Schmelzofen zu? Durch das Rösten wird dem Ofen viel Arbeit erspart. — Hier habe ich euch ein Stück gerösteten Schiefer mitgebracht. Welche Veränderung ist mit ihm vorgegangen? Der Schiefer hat seine schwarze Farbe verloren; er ist poröser geworden und gleicht dem gebrannten Kalke. Man kann ihn für verwittertes Gestein halten. — Nicht aber bei genauerer Betrachtung. Wieso? Man sieht noch die metallisch glänzenden Streifen und Flächen. Was ist das? Kupfer und Silber. Wie kommt es, dafs dies nicht geschmolzen ist? Dazu ist gröfsere Hitze nötig. Zusammenfassung. Überschrift: Das Rösten des Schiefers.

III. Das Schmelzen des Schiefers. Der geröstete Schiefer wurde nun von Wagenschiebern nach den Schmelz- oder Hochöfen gefahren. Ihnen folgten wir, um auch den Vorgang des Schmelzens kennen zu lernen. In einem grofsen Gebäude fanden wir vier gewaltige cylinderförmige Öfen vor, die eine Höhe von 9 m und einen Durchmesser von 2,20 m hatten, und die von Ziegelsteinen gebaut und inwendig mit Chamottesteinen ausgesetzt waren. Auf einer schiefen Ebene wurden die gefüllten Wagen empor zu den Öfen geschoben; denn diese waren oben offen und wurden auch von oben gefüllt. Die Öffnung jedes Ofens wurde zum gröfsten Teile von einem schweren eisernen Kegel verdeckt. Auf einem Poteste stehend, welches rings um die einzelnen Öfen herumging, sahen wir nun der Füllung der Öfen zu. Drei Wagen voll gerösteten Schiefers wurden von allen Seiten auf den eisernen Kegel geschüttet; dieser wurde alsdann durch eine Winde emporgehoben und die Ware rollte von allen Seiten nach der Wand des Ofens. Hierauf folgten zwei Wagen voll westfälischen Kokes, der nach der Mitte des Ofens fallen

mufste.[10]) Da ein dichter, in die Augen beifsender Rauch der Öffnung der Öfen und vier mächtigen Schornsteinen entströmte, so hielten wir uns hier oben nur so lange auf, als zur Bereicherung unseres Wissens unbedingt notwendig war. Zusammenfassung. — Überschrift: Der Schmelzofen und seine Füllung. Der eigentliche Schmelzungsprozefs fand im unteren Teile der Öfen statt, darum begaben wir uns jetzt auf einer eisernen Wendeltreppe nach dem unteren Teile des Gebäudes. Etwa 3 m vom Grunde entfernt besafs der Ofen vorn eine Öffnung, aus welcher eine glühende Masse quoll. Es waren die erdigen, wertlosen Teile des Schiefers, die hier abflossen und Schlacke genannt wurden. Hier war die Hitze so grofs, dafs wir uns die Hände vor das Gesicht halten mufsten, um hier verweilen zu können; dabei sprang ein Funkenregen umher, dafs man Gefahr lief, einige Brandflecke in den Kleidern mit nach Hause zu nehmen. Die hageren, braungebrannten Ofenarbeiter, welche nur mit Hose und Hemd bekleidet waren, standen dicht an der Öffnung und stachen mit langen eisernen Stangen in das Innere der Öfen, um der Masse Luft zu machen und den Abflufs zu befördern. Sie schienen gegen die Hitze ganz unempfindlich geworden zu sein. Das im Ofen flüssig gewordene und zu Boden gesunkene Erz wurde durch eine an der hinteren Seite an der Sohle des Ofens befindliche Öffnung nach 8 Stunden abgelassen. In dieser Zeit hatte es im Ofen eine Höhe von 60 cm erreicht. Es flofs auf einen ebenen, etwas tiefer gelegenen Raum, wo man es erkalten liefs und dann in Stücke schlug. Wir hatten Gelegenheit, eine solche zerschlagene Erzplatte zu sehen und hier habe ich auch ein Stückchen davon mitgebracht. Der Wert der Platte belief sich auf etwa 4000 M. Kupfer (40 %), Silber und verschiedene andere Produkte,

[10]) Auf dieser Hütte wurden täglich 2000 Ctr. Koks verbraucht. — Flufsspat wurde zur Beschleunigung des Schmelzens nicht mehr wie früher zugesetzt, sondern man fügte Spurschlacke und graue Berge bei.

3*

wie Schwefel (25 %), Eisen (6 %) und Zink waren hier noch vereint. Der Schmelzungsprozefs erforderte 2000 % Hitze.

Wie kommt es, dafs sich das Metall und die erdigen Teile im flüssigen Zustande trennen? Das Erz ist schwer und sinkt; die Schlacke aber ist leicht und schwimmt. Wo habt ihr schon denselben Vorgang beobachtet? Wenn wir beim Nachtlämpchen Wasser und Öl in ein Glas schütten. Warum hat man die Öffnung, durch welche die Schlacke abfliefst, so hoch angelegt? Warum die andere am Grunde des Ofens? Warum läfst man das Metall schon nach 8 Stunden ab, man könnte doch damit länger warten? Es würde dann zu hoch steigen und mit der Schlacke abfliefsen. Wie mag man die hohe Temperatur erzielen, die zum Schmelzen notwendig ist? — Das sollt ihr jetzt erfahren.

Unser Begleiter erklärte es uns wie folgt: »Sie sehen hier an der vorderen Wand des Gebäudes ein grofses eisernes Rohr, von welchem aus sich zu jedem Ofen sechs dünnere Rohre abzweigen, die an verschiedenen Stellen in der Mitte des Ofens einmünden. In diesem Rohre wird durch Gebläsemaschinen den Öfen von aufsen Luft zugeführt, in welcher Stärke werden Sie sogleich sehen, wenn ich das Ventil eines Windrohres öffne.« Wie erschraken wir, als es geschah. Unter Brausen, ja Getöse strömte uns die Luft mit solcher Gewalt entgegen, dafs unsere vorgehaltene Hand hinweggeschleudert wurde. Jetzt freilich bezweifelten wir nicht mehr, dafs ein solcher Luftzug, ja Sturm, aus sechs solchen Windrohren wohl eine hübsche Glut zu entfachen vermochte. »Freilich,« fuhr unser Begleiter fort, »würden die Windrohre hier am Ofen abschmelzen, wo sie einmünden, wenn die Enden nicht fortwährend von kaltem Wasser umspült würden. Damit wir aber hierzu nicht zu viel Wasser brauchen, wird das erwärmte durch eine Maschine nach dem grofsen Teiche getrieben, den Sie vorhin auf der Höhe liegen sahen, hier kühlt es sich ab und wird durch Rohre

wieder zu den Öfen geleitet.« — In jedem Ventile der sechs Windrohre war ein starkes Glas (Düse genannt) eingesetzt, durch welches man in das Innere des Ofens sehen konnte. Von hier aus wurde aller Stunden der Vorgang des Schmelzens beobachtet und dann die Windzufuhr je nach Bedürfnis reguliert. — Zusammenfassung. Überschrift: Der Schmelzungsprozeſs.

Ist's denn möglich, durch stärkere Luftzufuhr gröſsere Hitze zu erzeugen? Ja; denn wenn zu Hause das Feuer nicht recht brennen will, bläst die Mutter, und die Kohlen fangen an zu brennen. Will sie plätten, so bringt sie mit dem Blasebalge die Holzkohlen zum Glühen. In der Schmiede zieht der Schmied den Blasebalg, wenn das Eisen glühend werden soll. Wie mag nun eine Gebläsemaschine beschaffen sein? Wahrscheinlich werden auch hier durch eine Maschine groſse Blasebälge in Bewegung gesetzt. So ist's! Woraus geht hervor, daſs man auch auf den Schmelzhütten sparsam wirtschaftet? Man läſst das erwärmte Wasser abkühlen und benutzt es immer wieder. — Dies geht auch aus folgendem hervor:

Beim Schmelzen entwickeln sich im Ofen giftige Gase. Früher lieſs man sie ins Freie entweichen und vergiftete dadurch die Luft. Die Folge war, daſs die Bäume und Saaten auf den umliegenden Feldern, über welche die Luft hinzog, verkümmerten und die Gewerkschaft infolgedessen mancherlei Unannehmlichkeiten und Unkosten hatte. Jetzt aber wurden diese Gase in einem Rohre nach dem Feuerraum von 9 Dampfkesseln geleitet, wo sie als einziges Heizungsmaterial dienten. Als Rückstand der Gase blieb im Feuerraum der Kessel eine poröse, fast wie Meerschaum aussehende Masse zurück, die Bleiglanz genannt wurde, und in den Bleikammern geschmolzen 20 bis 40 % Blei und etwas Silber als Gewinn gab. Warum hat man das nicht schon früher gethan? Man wuſste es nicht. Welchen Gewinn giebt diese Einrichtung? An welcher Stelle des Ofens müssen diese Gasableitungsrohre einmünden? In der Mitte. Warum? Zusammenfassung.

Überschrift: Die Verwendung der im Schmelzofen sich entwickelnden giftigen Gase.

Ob die Schmelzöfen auf die Dauer der Hitze wohl widerstehen können? — Drei Jahre lang vermögen sie der Hitze fast ununterbrochen zu widerstehen, alsdann müssen sie aber neu aufgebaut werden. Kleinere und auch gröfsere Reparaturen werden allerdings schon früher nötig. Wie mag man diese Ausbesserungen vornehmen, da die Öfen doch immer in Thätigkeit sind? Zufällig waren wir Zeugen einer solchen Reparatur. Unter heftigem Brausen drang ein gewaltiger Funkenregen aus der Mauer des Ofens. Im Nu wurde die Windzufuhr abgestellt. Das Funkensprühen hörte auf. Mit eisernen Brechstangen wurden die Backsteine an der schadhaften Stelle ausgebrochen und durch neue ersetzt. Nach kurzer Zeit war der Schaden kuriert und die Gebläsemaschine wurde wieder in Thätigkeit gesetzt. — Zusammenfassung. — Überschrift: Eine Reparatur an den Schmelzöfen.

Die Verwendung der erdigen Teile des Schiefers. Ob man wohl die glühende Schlacke, also die wertlosen Teile des Schiefers, verwendet? — Daraus giefst man gewifs die Pflastersteine, womit auch einige Strafsen in unserer Stadt gepflastert sind. Wodurch zeichnen sich diese Steine aus? Es sind hübsche, gerade Würfelsteine; sie geben ein reinliches Strafsenpflaster, weil die Fugen zwischen den einzelnen Steinen kaum zu sehen sind; sie sind hart und nutzen sich nicht so leicht ab wie die anderen Steine; man kann sie immer wieder benutzen, auch wenn sie auf der einen Seite abgenutzt sind, da alle 8 Flächen vollständig gerade und vierkantig sind; im Winter und zur Regenzeit sind sie aber glätter als andere Steine. Wie mag man diese Würfelsteine herstellen? — Das will ich euch jetzt erzählen.

Die glühende Masse, welche aus dem Ofen quoll, flofs zunächst in einen eisernen Behälter, der eine Vertiefung, Erhöhung und dann wieder eine Vertiefung besafs, also

fast die Form wie das Knie an unseren Ausgüssen in

Ein Schmelzofen auf der Königshütte. Das Bild zeigt den Abfluss der Schlacke.

der Küche hatte. Von hier lief sie in einen darunter gestellten Wagen, in welchem sie zum Temperplatze ge-

fahren wurde. — Weshalb läſst man die Schlacke erst in einen so eigentümlich geformten Behälter und nicht gleich in den Wagen laufen? — Seht, durch den gewaltigen Luftzug werden oft Erzteilchen mit aus dem Ofen geschleudert und diese würden dann verloren gehen. Jetzt könnt ihr mir wohl auch sagen, weshalb der Behälter gerade diese Form haben muſs? In der ersten Vertiefung sollen die Erzteilchen zu Boden sinken, so daſs nur die reine Schlacke über die Erhöhung flieſst. Ob es reines Erz sein wird, was in der Vertiefung des Behälters sitzen bleibt? Nein. Was muſs geschehen, damit man das reine Erz erhält? Die ganze Masse aus der Vertiefung muſs abermals im Ofen geschmolzen werden. Woraus müssen Behälter und Wagen gefertigt sein? Aus Eisen. Warum?

Auf dem Wege zum Temperplatze kühlte sich die Schlacke so ab, daſs sie auſsen eine harte Kruste erhielt. Die vier Seitenwände des Wagens, die ein Ganzes bildeten, wurden emporgewunden und die geformte Schlacke stand jetzt ohne jede Umhüllung auf dem Boden des Wagens. Sie sah schwarz aus, war sehr spröde und scharf wie Glas. Der Temperplatz war ein groſser ebener Raum. Zahlreiche Arbeiter waren damit beschäftigt, schmiedeeiserne Platten mit dünnem Lehm zu überstreichen und sie zu beiden Seiten der Gleise, auf denen die Wagen daher gefahren wurden, etwa 50 cm tief auf einem ebenen Aschengrunde zu Würfelkasten zusammenzustellen. Jeder dieser Würfelkasten enthielt 80 oder 72 Würfel, von denen jeder an allen Seiten in der Mitte eine thalergroſse runde Öffnung besaſs, so daſs alle Würfel mit einander in Verbindung standen. Zwei Wagen mit Schlacke wurden herangefahren, die Kruste durchstochen und die glühende Masse aus dem Innern floſs zu beiden Seiten in den Würfelkasten und füllte jeden Würfel bis oben an. Den Kasten belegte man mit Eisenplatten, die mit einer dünnen Sandschicht bedeckt wurden. Auf den unteren Kasten wurde nun noch ein zweiter aufgestellt, der nur 72 Würfel

enthielt, und in derselben Weise gefüllt und bedeckt wurde. Auch die vier Seitenwände wurden dicht mit Sand verhüllt. Langsam, in 3 bis 4 Tagen, erkaltet die Schlacke in den Würfeln, wodurch sie eine graublaue Farbe und grofse Festigkeit erhielt. Diesen Vorgang nennt man tempern und die Schlacke Temperschlacke. Nach dem Erkalten werden die Kasten wieder aus einander genommen, die Schlacken herausgenommen und sortiert, da nicht alle gleich gut geraten. Die auf diese Weise gewonnenen Steine geben ein gutes Strafsenpflaster und sind infolgedessen in den meisten grofsen Städten Deutschlands und darüber hinaus eingeführt worden. Die Nachfrage nach denselben ist so grofs, dafs Vorrat nie vorhanden ist. Sie wird noch gröfser werden, wenn man erst ein Mittel gefunden hat, welches das Glattwerden der Steine vollständig verhindert. An Versuchen hat man es nicht fehlen lassen, doch ist bis jetzt noch keiner vollständig gelungen. So sehen wir, dafs selbst die wertlosen Teile des Kupferschiefers der Mansfelder Gewerkschaft einen nicht geringen Gewinn abwerfen.[11]) — Weshalb überzieht man die Eisenplatten der Würfelkasten wohl mit einer Lehmschicht? Die glühende Schlacke kann sich auf diese Weise nicht an das Eisen ansetzen. Weshalb mögen die einzelnen Würfel eines Kastens mit einander in Verbindung stehen? Man kann von den Gleisen aus nicht jeden einzelnen Würfel mit glühender Schlacke füllen, so aber läuft die Masse immer aus einem Würfel zum andern, bis sie alle voll sind. Wie mag es kommen, dafs nicht alle Steine gleich gut geraten? Die einzelnen Pflastersteine hängen infolge dieser Einrichtung alle durch die thalergrofse Öffnung zusammen und müssen

[11]) Bis vor etwa 15 Jahren wurde die gewöhnliche schwarze Schlacke zu grofsen Steinen geformt, und zum Bau von Häusern verwendet, und wer nach Eisleben und den umliegenden Ortschaften kommt, der kann sich davon überzeugen; denn viele der Häuser sind nicht abgeputzt und zeigen die grofsen schwarzen Steine.

nach der Abkühlung getrennt werden; haben sich nun beim Giefsen Blasen gebildet, so sind die Steine inwendig zum Teil hohl und springen dann beim Schlagen. Welche Temperatur mufs auf dem Temperplatze herrschen? Es mufs hübsch warm sein. — Als wir hier waren, brannte die Sonne von oben, und von unten wärmten die heifsen Schlacken also, dafs die Hitze durch die Stiefelsohlen drang und wir Sorge um unser Schuhwerk trugen. Es war hier so heifs, dafs die Luft auf dem ganzen Platze zitterte und flimmerte. Zusammenfassung. Überschrift: Die Verarbeitung der Schlacke. Dafs man hier Durst bekam, könnt ihr euch denken. Die Ofenarbeiter und die Hüttenleute auf dem Temperplatze müssen viel trinken. Wasser und Bier würde ihnen bei der Arbeit aber nicht gut bekommen. Warum nicht? Sie sind zu sehr erhitzt. Was mögen sie dann trinken?

Auf unserem Rundgange sahen wir ein kleines Häuschen, vor welchem eine Frau in einer grofsen Trommel Kaffee röstete, während im Hause das Wasser brodelte. Wir hatten eine Kaffeehalle vor uns. Hier bekam jeder Hüttenmann, so oft er Durst hatte, seinen Topf oder seine Flasche unentgeltlich mit Kaffee, wenn auch nur mit Bliemchen, gefüllt. Was sagt ihr zu dieser Einrichtung? Sie zeigt, dafs die Gewerkschaft für das Wohl ihrer Arbeiter besorgt ist.

Hiermit hätte ich euch das Wichtigste erzählt, was auf dieser Schmelzhütte zu sehen war. Was habt ihr aber noch nicht erfahren? Wie man nun das reine Kupfer und Silber erhält. Wenn ihr das wissen wollt, müfst ihr mir schon von Eisleben nach Hettstedt folgen, was 3 Stunden von ersterem Orte entfernt liegt. Da der Weg weit ist, wollen wir gleich die gewerkschaftliche Eisenbahn benutzen, was sonst nur den Bergleuten gestattet ist. Zunächst müssen wir aber warten, bis das Erz, welches hier gewonnen und in Stücke geschlagen wurde, unter Aufsicht in die Eisenbahnwagen geladen ist. Nachdem man die letzten Wagen verschlossen, setzt sich der Zug

in Bewegung. In Hettstedt angekommen, wird das Erz auf der Kupferkammer-Rösthütte wieder unter Aufsicht ausgeladen und den Schmelzöfen zugeführt. In den Killenöfen, so genannt nach dem Erfinder, werden 10—12 % Schwefel entfernt, der zu Schwefelsäure verarbeitet wird. Das zurückbleibende Erz hat eine abermalige Schmelzung in den sog. Flammenöfen durchzumachen und wir erhalten nun zwei Produkte, nämlich den Spurstein, der 75 %, und die Spurschlacke, die 2—3 % Kupfer enthält. Im Spursteine sind Kupfer und Silber noch vereinigt. Die Spurschlacke enthält zum gröfsten Teile noch erdige Teile, die bei der ersten Schmelzung durch den gewaltigen Luftzug mit zu Boden gesunken waren. Diese Spurschlacke bringt man wieder nach Eisleben auf die Hütte zurück und hier wird sie mit dem gerösteten Schiefer abermals geschmolzen. Der Spurstein wird der Gottesbelohnungshütte zugeführt und hier wird nun endlich das Kupfer vom Silber geschieden. Da dieses Verfahren ein Geheimnis der Mansfelder Gewerkschaft ist, wurde ich nicht eingeweiht und kann euch infolgedessen auch nichts darüber berichten.

Das Verfahren mufs aber ein ganz vorzügliches sein, da das Kupfer fast rein gewonnen wird; es enthält nämlich 99,8 % und steht weit über dem amerikanischen, welches nur 75 % hat. Deshalb hat das Mansfelder Kupfer auf dem Weltmarkte auch stets den höchsten Preis und kann durch kein anderes verdrängt werden, da man zu allen elektrotechnischen Arbeiten nur reines Kupfer verwenden kann. —

Weshalb wird das Erz unter Aufsicht verladen? Es soll nichts entwendet werden. Was sagt ihr zu dem Verfahren, welches angewandt werden mufs, damit man aus dem Schiefer das Kupfer und Silber gewinnt? Es ist mühsam und langwierig. Und zu dem Erfolge? Er ist grofsartig. Warum kann die Mansfelder Gewerkschaft das Kupfer nicht so billig liefern wie Amerika? Sie bearbeitet das Metall sorgfältiger und hat infolgedessen auch mehr

Auslagen. Nennt elektrotechnische Arbeiten! Elektrische Bahnen, elektrische Lichtanlagen, elektrische Klingeln, Telephon-, Telegraphenanlagen u. s. w. Zusammenfassung. Überschrift: Die Gewinnung des reinen Kupfers und Silbers.

Vergleich. Das Hüttenwesen im Mansfeldschen einst und jetzt. Wie mag man früher das Erz aus dem Kupferschiefer befreit haben? Man wird den Kupferschiefer ebenfalls geschmolzen haben. Wo? In einem Schmelzofen. Ob sie den heutigen Schmelzöfen geglichen haben? Nein, sie werden kleiner gewesen sein; denn man hatte ja weniger zu schmelzen; sie werden auch nicht so praktisch eingerichtet gewesen sein; auch wird man einen solch' hohen Grad von Hitze nicht erzielt haben; denn Gebläsemaschinen gab es sicher noch nicht. Was wird die Folge gewesen sein? Gar viele Erzteilchen sind beim Schmelzen verloren gegangen, auch wird bei den dürftigen Einrichtungen das Kupfer nicht rein gewesen sein. Die Schlacke hat man noch nicht verwertet. Wie stand es also mit dem Gewinn? Er wird viel geringer gewesen sein. — Und zwar war er, wie der Chronikschreiber berichtet, so gering, dafs die Herstellungskosten fast so grofs, ja zum Teil noch gröfser waren wie der Gewinn, so dafs man sich veranlafst sah, den Betrieb zeitweise einzustellen. Je vollkommener aber mit der Zeit die Einrichtungen wurden, um so gröfser wurde auch der Gewinn, in desto gröfserem Umfange wurde die Arbeit betrieben, und heute haben die Mansfeldschen Werke eine solche Ausdehnung erlangt, dafs auf ihnen etwa 20000 Arbeiter beschäftigt werden. Zusammenfassung.

Zusammenfassung. Was lernen wir daraus? Je praktischer und vollkommener die Einrichtungen sind, um so vollkommener und ertragreicher wird die Arbeit. Darum: »Fortschreiten immer, Stillstehn nimmer!« Je sorgfältiger die Arbeit, desto gröfser der Lohn; oder: »Ohne Fleifs kein Preis.«

Anwendung. Wieso trifft das Gesagte auch schon für

die Schule zu? Je mehr und je bessere Anschauungsmittel wir besitzen, um so schneller und besser fassen wir die Sachen auf. Je sorgfältiger wir unsere Arbeiten anfertigen, um so gröfser ist der Lohn. Auch in der Schule giebt's ohne Fleifs keinen Preis. Wollen wir einst tüchtige und brauchbare Arbeiter werden, so mufs auch unser Wahlspruch schon lauten: »Fortschreiten immer, Stillstehn nimmer!«

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Einfluss
des
Gedankenkreises
auf den
Charakter.

Von

K. Sachse
.n Magdeburg.

Pädagogisches Magazin, Heft 155.

Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1900.

Inhaltsverzeichnis.

Motto: **Zwei Dinge erfüllen das Gemüt mit immer neuer und zunehmender Bewunderung und Erfurcht, je öfter und anhaltender sich das Nachdenken damit beschäftigt: Der bestirnte Himmel über mir und das moralische Gesetz in mir.** *Im. Kant.*

Der Unterricht in der mathematischen oder astronomischen Geographie mufs, wie jeder andere, auf Anschauung gegründet sein. Diese Anschauung bietet die Natur selbst, und ist es daher nur unsere Aufgabe das gesamte Material zu gliedern und auf die einzelnen Klassen zu verteilen. Soll aber der Unterricht nicht nur eine Anhäufung von totem Wissensstoff bezwecken, sondern erziehlich wirken, den Schüler mit Ehrfurcht und Bewunderung gegen den allmächtigen Baumeister aller Welten erfüllen, so ist Anschauung und immer wieder Anschauung ein unbedingtes Erfordernis. Es wird sich auch nötig machen, aufserhalb der Schulzeit, z. B. am Abend solche Anschauungen zu sammeln, die Kinder hinauszuführen, um den Sonnenuntergang mit anzusehen oder den gestirnten Himmel mit seinen ewigen Wundern zu betrachten. Dafs dabei nicht plan- und ziellos verfahren werden darf, liegt auf der Hand. Ist es auch manchmal unbequem, einige freie Abendstunden zu opfern, so kann ich doch aus Erfahrung berichten, dafs diese Stunden die schönsten Früchte gebracht haben, und dafs unsere Jugend gerade diesem Unterrichtszweige das leb-

hafteste Interesse entgegenbringt. Also fleifsig hinaus! Doch was soll beobachtet, angeschaut werden? Alles, was in diesen Kreis gehört und zwar darf man sich an einer einmaligen Anschauung nicht genügen lassen, sondern mufs fleifsig wiederholen. Das gesamte Anschauungsmaterial läfst sich in zwei Gruppen teilen, in

1. Beobachtungen auf der Erde und zwar Windrichtung, Temperatur, Luftdruck, Niederschläge, Wolken, Regenbogen, Horizont etc. etc. und

2. Beobachtungen am Himmel und zwar

a) am Tage: Morgenröte, Abendröte, Sonnenauf- (wenn möglich) und Untergang nach Zeit und Ort, Tagbogen der Sonne, verschiedene Mittagshöhe, Sonnenfinsternisse etc.

b) in der Nacht: Mondphasen, hoher und niederer Stand des Mondes, Auf- und Untergangszeiten, Mondfinsternis, Sternbilder, Polarstern, Bewegung der Sterne, Nebelflecke resp. Milchstrafse, Sternschnuppen, Meteore, Feuerkugeln etc. etc.

Diese Beobachtungen bilden das unentbehrliche Fundament, auf welchem sich der gesamte astronomisch-geographische Unterricht aufbaut. In nachstehenden Zeilen habe ich versucht, den gesamten Stoff auf 8 Schuljahre zu verteilen, wobei ich keineswegs glaube, dafs man durchweg damit einverstanden sein wird; deswegen ist es eben nur ein Versuch.

I. Schuljahr.

1. Der Tag.

Wenn die Sonne am Himmel steht, ist es Tag; wenn wir sie nicht mehr sehen, wenn sie untergegangen ist, wird es Nacht.

Wenn die Sonne aufgeht, ist es Morgen; wenn sie am höchsten steht, ist es Mittag; wenn sie untergeht, ist es Abend.

Die Zeit vom Morgen bis Mittag heifst: Vormittag; von Mittag bis Abend ist es Nachmittag. Der Grufs: »Guten Morgen!« d. h. ich wünsche dir einen guten

Morgen. »Guten Tag!« — »Guten Abend!« — System: Tag, Nacht, Morgen, Mittag, Abend, Vormittag, Nachmittag.

2. Die Woche.

Die Wochentage heifsen: Sonntag, Montag, Dienstag, Mittwoch, Donnerstag, Freitag, Sonnabend. Am Sonntage ist keine Schule; da gehen wir in die Kirche. Mittwoch und Sonnabend ist nachmittags keine Schule.

System: Die Woche hat sieben Tage, die heifsen: Sonntag, Montag, Dienstag, Mittwoch, Donnerstag, Freitag, Sonnabend.

3. Das Jahr.

Das Jahr fängt an am Neujahrstage; es endet am Neujahrsheiligabend oder Sylvester.

Das Jahr hat zwölf Monate: Januar, Februar, März, April, Mai, Juni, Juli, August, September, Oktober, November, Dezember.

Ein Monat hat 30 oder 31 Tage; nur der Februar hat 28 Tage.

Das Jahr hat vier verschiedene Jahreszeiten; Frühling, Sommer, Herbst, Winter.

System: Anfang des Jahres; Ende des Jahres.

Die zwölf Monate heifsen: — —

Die vier Jahreszeiten heifsen: — —

Der Monat hat 30 oder 31 Tage; der Februar hat 28 Tage.

2. Schuljahr.

Nochmalige Zusammenstellung der Ergebnisse des ersten Schuljahres. Daran wird angeknüpft:

1. Die Himmelsgegenden.

Da wo die Sonne aufgeht, ist Osten, wo sie am Mittag steht, ist Süden; wo am Mittag unser Schatten hinfällt, ist Norden; wo die Sonne untergeht, ist Westen. (Im Freien den Sonnenuntergang beobachten und die Himmelsgegenden feststellen.)

System: Es giebt 4 Himmelsgegenden: Norden, Osten, Süden, Westen.

Osten ist da, wo die Sonne aufgeht; Westen, wo sie untergeht. Süden ist da, wo sie am Mittag steht; Norden, wo mittags der Schatten hinfällt.

2. Die Tageslängen.

Es giebt lange und kurze Tage und lange und kurze Nächte. Wann sind die Tage kurz? Wann lang? Wann sind die Nächte kurz? Wann lang?

System: Im Sommer sind die Tage lang und die Nächte kurz; im Winter sind die Tage kurz und die Nächte lang.

3. Die Jahreszeiten.

a) Der Frühling: Kennzeichen: Die Tage werden länger, wärmer; Singvögel, Insekten; Blumen und Bäume blühen etc.

Der Frühling beginnt am 21. März und dauert bis zum 21. Juni, von Ostern bis Johannis.

b) Der Sommer. Kennzeichen: Beeren, Kirschen, Getreide reifen. Die heifseste Zeit. Junge Vögel. Nester schützen. Der Sommer beginnt am 21. Juni mit dem längsten Tage und dauert bis zum 23. September. Michaelis.

c) Der Herbst. Kennzeichen: Die Tage werden kürzer und kälter. Obst, Kartoffeln etc., Wein u. a. wird reif und eingeerntet. Die Singvögel verlassen uns; die Insekten verkriechen sich.

Der Herbst beginnt am 23. September und dauert bis zum 21. Dezember.

d) Der Winter. Kennzeichen: Die Tage sind am kürzesten. Es ist kalt. Eis und Schnee bedecken die Erde; darum müssen wir den Vögeln Futter streuen.

Der Winter beginnt am 21. Dezember mit dem kürzesten Tage und dauert bis zum 21. März; von Weihnachten bis Ostern.

Am 21. März und am 23. September ist der Tag so lang wie die Nacht, nämlich 12 Stunden.

System. Der Frühling beginnt den 21. März und dauert bis zum 21. Juni; der Sommer dauert vom 21. Juni bis zum 23. September; der Herbst dauert vom 23. September bis zum 21. Dezember; der Winter dauert vom 21. Dezember bis zum 21. März.

Am 21. Juni ist der längste Tag und die kürzeste Nacht; am 21. Dezember ist der kürzeste Tag und die längste Nacht. Am 21. März und 23. September sind Tag und Nacht gleich lang.

4. Beobachtungen.

a) An der Sonne: Die Sonne steht mittags stets am höchsten, morgens und abends am tiefsten. Im Sommer steht die Mittagssonne viel höher wie im Winter. Am 21. Juni steht sie am höchsten, am 21. Dezember am tiefsten. Der Bogen, den die Sonne am Himmel beschreibt, ist im Sommer (21. Juni) am gröfsten, im Winter (21. Dezember) am kleinsten.

b) Am Monde. Verschiedene Lichtgestalten des Mondes. Beobachtet wird namentlich der Vollmond. Wie lange dauert es von einem Vollmond bis zum andern? Der Neumond.[1]) Wo steht er? Wie sieht er aus? Die Kinder zeichnen ihn an die Tafel.

System. a) Sonne: Mittags höchster Stand. Sommer grofser Bogen — Winter kleiner Bogen. Am 21. Juni gröfster — am 21. Dezember kleinster Bogen.

b) Mond: Aller 4 Wochen Vollmond. Die ganze Nacht sichtbar. Der Neumond steht stets im Westen bei der Sonne und ist nur einige Stunden sichtbar.

c) Witterungsbeobachtungen:

Die Kinder sind anzuhalten, den Himmel zu beobachten, ob bewölkt, ob heiter, ob Regen — Schnee —

---

[1]) Auf dieser Stufe nennen wir das erste Erscheinen des Mondes, die erste sichtbare Sichel, Neumond.

Wind? Aus welcher Himmelsgegend kommt der Wind? Beobachtungen der Windfahne auf der Schule oder dem Turme.

3. Schuljahr.

Nochmalige Zusammenfassung und Befestigung der Ergebnisse des 2. Schuljahres. An die Heimatskunde angeschlossen der Horizont oder Gesichtskreis. Die Himmelsgegenden. Anfertigung einer einfachen Windrose.

Fortsetzung der Beobachtungen:

1. Es werden die Untergangspunkte der Sonne viermal im Jahre beobachtet und zwar: am 21. März, 21. Juni, 23. September, 21. Dezember. Die Aufgangspunkte zu beobachten, wird in den meisten Fällen unmöglich sein.

Bei diesen Beobachtungen, welche stets von derselben Stelle aus zu machen sind, wird festgestellt: der Punkt, wo die Sonne am 21. März und 23. September untergeht, heifst Westpunkt, der, wo sie an diesen Tagen aufgeht, Ostpunkt. Vom 21. März bis zum 21. Juni rücken die Auf- und Untergangspunkte weiter nach Norden; die Tagbogen der Sonne werden immer gröfser, die Tage dadurch länger. Am 21. Juni nördlichster Auf- und Untergangspunkt, gröfster Tagbogen — längster Tag. Vom 21. Juni bis 23. September rücken die Auf- und Untergangspunkte der Sonne wieder zurück bis zum Ost- und Westpunkt. Die Tagbogen der Sonne werden wieder kleiner — die Tage kürzer. Vom 23. September bis 21. Dezember rücken die Auf- und Untergangspunkte immer mehr nach Süden. Die Tagbogen werden immer kleiner — die Tage kürzer. Am 21. Dezember südlichster Auf- und Untergangspunkt, kleinster Tagbogen — kürzester Tag.

Vom 21. Dezember bis 21. März rücken die Auf- und Untergangspunkte der Sonne wieder nach Norden und zwar bis zum Ost- und Westpunkte. Die Tagbogen werden wieder gröfser, die Tage länger.

System: Ostpunkt — Westpunkt — 21. März und 23. September, nördlichster am 21. Juni, südlichster Auf-

und Untergangspunkt am 21. Dezember. Am 21. März und 23. September Tag- und Nachtgleiche; (Aufgang der Sonne 6 Uhr morgens, Untergang 6 Uhr abends), am 21. Juni längster Tag, kürzeste Nacht, (Aufgang d. Sonne vor 4 Uhr morgens, Untergang vor 9 Uhr abends), am 21. Dezember kürzester Tag, längste Nacht. (Aufgang d. Sonne nach 8 Uhr morgens, Untergang vor 4 Uhr nachmittags.)

2. Beobachtungen am Monde.

Aufser Vollmond und Neumond[1]) lernen die Kinder kennen das erste ☽ und das letzte Viertel ☾ Anzeichnen.

System: Der Mond erscheint in vier Lichtgestalten: Neumond, erstes Viertel, Vollmond, letztes Viertel. Zunehmender Mond — abnehmender Mond. Mond- und Sonnenfinsternisse sind, wenn möglich, zu beobachten.

3. Witterungsbeobachtungen.

Zu diesen Beobachtungen tritt auf dieser Stufe das Eintragen in ein Heft durch den Lehrer. Es genügt, die Beobachtungen wöchentlich 2 mal einzutragen nach folgendem Schema:

Datum	Tageszeit	Temperatur	Windrichtung	Himmel	Niederschläge	Bemerkungen
21/3	8^h vorm.	$+ 9^0$ R.	O.	bewölkt	—	Morgenröte
24/3	8^h vorm.	$+ 11^0$ R.	N.W.	bewölkt	Regen	
31/3	8^h vorm.	$+ 12^0$ R.	O.	heiter	—	Vollmond
		etc.	etc.			
31/3	12^h mitt.	16^0 R.	O.	heiter		
31/3	4^h nachm.	14^0 R.	O.	heiter		

System: 1. Temperatur morgens und abends niedriger als mittags. Warum?

Im Frühling und Herbst mäfsig, im Sommer heifs, im Winter kalt.

2. Bei Ostwind meist trockenes und heiteres Wetter.

Bei West- und Nordwest meist Regen.

Nordwestwind herrscht vor.

---

[1]) Unter Neumond verstehen wir auf dieser Stufe die erste sichtbare Sichel.

4. Schuljahr.

1. Nochmaliges Zusammenfassen der im 3. Schuljahr gewonnenen Ergebnisse.

2. Fortsetzung der Witterungsbeobachtungen nach dem Schema. Das Eintragen besorgen die Kinder abwechselnd. Wenn möglich, ist in jeder Jahreszeit wenigstens zweimal die Zeit des Sonnenauf- und Unterganges festzustellen.

3. Die Beobachtungen der Sonnenuntergangspunkte werden am 21. März, 21. Juni, 23. September und 21. Dezember wiederholt. Es genügt auch, wenn die Beobachtungen nicht gerade auf den Tag gemacht werden, sondern einige Tage früher oder später, je nachdem es die Witterung gestattet. Die Mittagshöhe der Sonne wird möglichst an denselben Tagen gemessen. Dazu ist ein geeigneter Standpunkt zu wählen, wo ein Hausdach, ein Baum etc. als Visierpunkt dienen kann. Am besten ist jedoch ein Visierrohr, welches die Höhe in Winkelgraden angiebt.

4. Das Schattenmessen. Dazu fertigt man sich einen kleinen Apparat. Auf einem mit weifsem Papier überzogenen Brett zieht man vom Mittelpunkte aus konzentrische, einen halben Centimeter von einander entfernte Kreise, in deren Mittelpunkt man ein kleines Stäbchen senkrecht befestigt.

Der Schatten wird beobachtet morgens, mittags und abends.

a) Wohin fällt der Schatten zu den verschiedenen Tageszeiten?

b) Wie lang ist der Schatten zu den verschiedenen Tageszeiten?

c) Wie lang ist der Schatten in den verschiedenen Jahreszeiten?

Es ergiebt sich aus den Beobachtungen:

a) Am Morgen fällt der Schatten nach Westen, am Mittag nach Norden in der Richtung der Mittagslinie,

oder besser: Diese Richtung nennt man Mittagslinie oder Meridian. Am Abend fällt der Schatten nach Osten.

b) Morgens und abends sind die Schatten am längsten, mittags am kürzesten.

c) Im Sommer resp. am 21. Juni ist der Mittagschatten am kürzesten, am 21. Dezember am längsten. Warum? Hoher Stand der Sonne giebt kurzen, niedriger Stand langen Schatten.

System: a) Schattenrichtung: morgens nach Westen, abends nach Osten, mittags nach Norden; niemals nach Süden.

b) Schattenlänge: Mittags am kürzesten. Morgens und abends am längsten. Die Schattenlänge von 10^h vormittags entspricht der Schattenlänge von 2^h nachmittags; ebenso 9^h vorm. und 3^h nachmitt., 8^h vorm. und 4^h nachmittags. Der Mittagschatten ist im Sommer am kürzesten, im Winter am längsten. Er nimmt also ab vom 21. Dezember bis zum 21. Juni und von da bis 21. Dezember wieder zu. Am 21. März und 23. September sind die Mittagschatten gleich lang.

5. Mondbeobachtungen. Es wird die verschiedene Auf- und Untergangszeit des Mondes ins Auge gefafst.

Es wird beobachtet: Zwei bis drei Tage nach Neumond[1]) erscheint am westlichen Himmel eine kleine Mondsichel. Anzeichnen. Nach 2—3 Stunden ist dieselbe am Westhimmel verschwunden. Diese Sichel wächst mit jedem Tage und steigt am Himmel immer höher. Nach ungefähr 7 Tagen ist der Mond halbvoll (Anzeichnen) und steht abends 6 Uhr hoch am Himmel. Es ist erstes Viertel. Durch einfache Berechnung finden die Kinder, dafs das erste Viertel mittags 12^h auf- und nachts 12^h untergeht.

Die Beobachtungen werden bis Vollmond fortgesetzt. Es wird festgestellt: die beleuchtete Fläche wird von Tag zu Tag gröfser und der Mond rückt immer mehr nach Osten. Haben wir Vollmond, so geht dieser auf, wenn

---

[1]) Wenn Neumond im Kalender steht.

die Sonne untergeht; er geht unter, wenn die Sonne aufgeht. Vom ersten Viertel bis Vollmond sind ungefähr 7 Tage vergangen.

Nun nimmt der Mond und zwar von der entgegengesetzten Seite wieder ab. Nach abermals 7 Tagen ist er nur noch halbvoll — letztes Viertel. Dies kann in den Morgenstunden beobachtet werden. Bezüglich des Aufgangs wird beobachtet, dafs er jeden folgenden Tag ungefähr eine Stunde später aufgeht. Das letzte Viertel geht um Mitternacht auf und um Mittag unter. Der Mond wird nun immer kleiner; nach einigen Tagen sehen wir nur noch eine schmale Sichel (Anzeichnen ☾) frühmorgens vor Sonnenaufgang. (Im Winter zu beobachten.) Dann sehen wir den Mond gar nicht mehr.

System: 1. Die vier Mondphasen: Neumond — erstes Viertel, Vollmond, letztes Viertel.

2. Das erste Viertel geht mittag 12^{h} auf, steht abends 6^{h} am höchsten und geht 12^{h} nachts unter. Der Vollmond geht auf, wenn die Sonne untergeht, und unter, wenn die Sonne aufgeht. Mitternacht steht er am höchsten. Das letzte Viertel geht um Mitternacht auf und um Mittag unter. Anzeichnen des ersten Viertels, des Vollmondes und des letzten Viertels. ☽ Bogen auf der rechten Seite [$\mathcal{Z}$ = Zunahme]. ☾ Bogen links [$\mathcal{A}$ = Abnahme].

5. Schuljahr.

Die Ergebnisse der Beobachtungen und Besprechungen werden noch einmal systematisch zusammengestellt. Vergessenes wird wiederholt, Unklarheiten werden beseitigt. Fest und sicher mufs die Anschauung im Gedächtnisse sitzen vom täglichen und jährlichen (scheinbaren) Lauf der Sonne, von den Verschiebungen der Auf- und Untergangspunkte und von der verschiedenen Mittagshöhe der Sonne in den verschiedenen Jahreszeiten. Die Schattenmessungen werden fortgesetzt, ebenso die Mondbeobachtungen. Neu hinzu kommt bezüglich dieses Himmelskörpers seine tiefe Stellung im Sommer (Vollmond) und

sein hoher Stand im Winter. Gegensatz zur Sonne: Steht die Sonne hoch (im Sommer), so steht der Mond tief; steht die Sonne tief (Winter), steht der Mond hoch.

Bei den Witterungsbeobachtungen kommt der Barometerstand mit in Betracht. Schema (nebensteh.):

Am 10. August und 12. bis 14. November werden die Sternschnuppenfälle beobachtet. Dabei sind die Kinder mit einigen der bekanntesten Sternbilder bekannt zu machen, z. B. der grofse Bär, die Cassiopeja, die Zwillinge; im Winter der Orion, der Hund (Sirius) etc. Überhaupt sind von dieser Klasse ab Abendexkursionen zu machen. Wenn es irgend möglich ist, nehme man die Aufstellung so, dafs mit Hilfe einer Dachkante, eines Baumes etc. die (scheinbare) Bewegung der Sterne von Osten nach Westen wahrgenommen werden kann.

Die Ergebnisse der Schattenmessungen werden ebenfalls nochmals systematisch zusammengestellt und betont, dafs der Schatten bei uns nie nach Süden fällt, also die Sonne niemals nördlich von uns, ja noch nicht einmal senkrecht über uns steht.

Datum	Stunde	Temperatur	Windrichtung	Himmel	Niederschläge	Barometstand	Sonne	Mond	Bemerkungen
21/6	8h vorm.	+16° R.	N. W.	heiter	—	hoch	D. S. hat ihren höchsten Stand erreicht	Neumond.	Der Tag ungefähr 17 Std., die Nacht nur 7 Std. lang.
21/12	7h vorm.	— 9° R.	O.	trübe	leichter Schnee	mittel	D. S. hat ihren niedrigsten Stand erreicht	Letztes Viertel; vormitt. sichtbar.	Der Tag ungefähr 7 Std. lang, die Nacht 17 Std.

6. Schuljahr.

1. Die Witterungsbeobachtungen etc. werden fortgesetzt und auf-

gezeichnet. Die Zahl der Regentage im Monat wird festgesetzt, ebenso die Tage mit Sonnenschein, die trüben etc. Desgl. der Einfluſs der Windrichtung auf Regen und Temperatur.

2. Die Sonne. a) Der Weg, den die Sonne am Frühlingsanfang beschreibt, heiſst der Himmelsäquator; der Weg, den die Sonne am 21. Juni beschreibt, heiſst der nördliche Wendekreis oder der Wendekreis des Krebses. Zu Herbstesanfang beschreibt die Sonne abermals den Äquator und am 21. Dezember den südlichen Wendekreis, den Wendekreis des Steinbockes.

b) Die Entfernung des Auf- und Untergangspunktes der Sonne vom Ost- und Westpunkte heiſst Morgen- und Abendweite. Die Entfernung zwischen dem Auf- resp. Untergangspunkte am 21. Juni und 21. Dezember beträgt ungefähr einen halben rechten Winkel, genau 47°. Die Entfernung des nördlichen Wendekreises vom Äquator beträgt $23^1/_2$°, die des südlichen ebenfalls $23^1/_2$°. Vom 21. Juni bis 21. Dezember beschreibt die Sonne (scheinbar) eine Spirallinie vom nördlichen bis zum südlichen Wendekreis und vom 21. Dezember bis 21. Juni abermals eine solche vom südlichen bis zum nördlichen Wendekreis.

System: 1. Frühlingsanfang und Herbstesanfang beschreibt die Sonne den Himmelsäquator, Sommersanfang den nördlichen, Wintersanfang den südlichen Wendekreis.

2. Die Wendekreise sind vom Äquator $23^1/_2$° entfernt. Die Entfernung zwischen beiden Wendekreisen beträgt 47°.

3. Die Entfernung der Auf- und Untergangspunkte der Sonne vom Ost- und Westpunkte heiſst Morgen- und Abendweite.

4. Die Sonne beschreibt scheinbar innerhalb eines Jahres zwei Spirallinien: vom 21. Juni bis 21. Dezember von Norden nach Süden, vom 21. Dezember bis 21. Juni von Süden nach Norden.

3. Der Mond. Abendexkursionen. Es ist bereits beobachtet, dafs der Mond im Sommer tief, im Winter hoch steht. Diese Beobachtungen werden vertieft: Der Neumond[1]) (gar nicht sichtbar, weil zwischen Sonne und Erde) geht mit der Sonne auf und mit der Sonne unter. Zu Frühlingsanfang und Herbstesanfang beschreibt die Sonne den Himmelsäquator, also macht der Neumond denselben Weg. Veranschaulichen. Zu Sommersanfang beschreibt die Sonne — also auch der Neumond — den nördlichen, zu Wintersanfang den südlichen Wendekreis.

Im Frühlinge rückt die Sichel bis zum ersten Viertel immer mehr nach Süden bis das erste Viertel den südlichen Wendekreis beschreibt. Nun rückt der Mond wieder nach Norden bis der Vollmond abermals den Äquator beschreibt. Von da ab bis zum letzten Viertel steigt der Mond noch weiter nach Norden; das letzte Viertel beschreibt den nördlichen Wendekreis.

Im Sommer beschreibt der Neumond mit der Sonne den nördlichen Wendekreis; das erste Viertel ist nach Süden bis zum Äquator gerückt; der Vollmond beschreibt den südlichen Wendekreis und das letzte Viertel abermals den Äquator.

Im Herbste beschreibt der Neumond mit der Sonne den Äquator, das erste Viertel den nördlichen Wendekreis, der Vollmond abermals den Äquator und das letzte Viertel den südlichen Wendekreis.

Im Winter beschreibt der Neumond mit der Sonne den südlichen Wendekreis, das erste Viertel beschreibt den Äquator, der Vollmond den nördlichen Wendekreis und das letzte Viertel abermals den Äquator. Also macht der Mond scheinbar ganz ähnliche Spirallinien wie die Sonne.

System: Im Frühling etc. Im Sommer etc. Im Herbste etc. Im Winter etc.

---

[1]) Nach Kalenderangaben.

7. Schuljahr.

1. Die Witterungsbeobachtungen werden fortgesetzt. Jeder Schüler hat ein eigenes Heft, in welches die Beobachtungen eingetragen werden. Aus dem gesammelten Materiale sind Gesetze abzuleiten, z. B. Süd- und Westwinde bringen mildere Temperaturen als Ost- und Nordwinde. Warum? Unterschied zwischen kontinentalem und ozeanischem Klima. Beispiel: Rufsland und Irland, etc. Ferner: bei bedecktem Himmel sind die Temperaturen im Winter milder als bei klarem Himmel etc.

2. Die Erde als Planet.

An Stelle der scheinbaren Sonnenbewegung tritt die wirkliche Bewegung der Erde und zwar

a) die Achsendrehung (Rotation), durch welche Tag und Nacht entstehen (Dämmerung. Am Apparat),

b) die Bewegung in einer elliptischen Bahn um die Sonne, durch welche die Jahreszeiten entstehen.

Dabei kommt zur Besprechung:

Gestalt und Gröfse der Erde. Beweise für die Kugelgestalt der Erde.

Äquator, Wendekreise, Polarkreise (Zonen), Parallelkreise. Meridian des Ortes — die anderen Meridiane. Ortszeit und mitteleuropäische Zeit.

Zur Veranschaulichung bediene ich mich eines nach meinen Angaben gebauten einfachen Apparates. Dieser läfst erkennen, wie der senkrechte Sonnenstrahl am 21. März und 23. September den Erdäquator beschreibt, am 21. Juni dagegen den nördlichen und am 21. Dezember den südlichen Wendekreis; ferner: wie der äufserste Sonnenstrahl zu Frühlings- und Herbstesanfang bis zu dem Nord- und Südpol gelangt; wie zu Sommersanfang der äufserste Strahl $23^1/_2{}^0$ über den Nordpol hinausgeht und den nördlichen Polarkreis beschreibt; wie der äufserste südliche Strahl $23^1/_2{}^0$ vor dem Pol die Erde trifft und den südlichen Polarkreis beschreibt.

Durch eine einfache Vorrichtung kann die Tageslänge

sowie die Nachtlänge zu den verschiedenen Jahreszeiten sowohl für unsere Breite als auch für Äquator, Wendekreise und Polarkreise bestimmt werden. Der Apparat veranschaulicht ferner den scheinbaren Lauf der Sonne durch den Tierkreis, veranschaulicht, welche Sternbilder des Tierkreises in den verschiedenen Jahreszeiten zu sehen resp. wie hoch sie zu sehen sind; ferner warum wir in den verschiedenen Jahreszeiten die Sternbilder: Grofser Bär, Cassiopeja etc. in verschiedenen Stellungen sehen, warum wir das Oriongestirn im Winter, nicht aber im Sommer sehen; dafs die Polhöhe eines Ortes gleich der geographischen Breite ist u. v. a., z. B. die Mondphasen und die Mondbewegung.

(Der Apparat ist einfach und verständlich und würde, in Masse hergestellt, für billiges Geld zu liefern sein, wenn sich eine Lehrmittelhandlung findet, die das Original von mir erwirbt.)

Alles, was nun über die Erde als Planet dagewesen ist, wird in ein übersichtliches System gebracht.

3. Die Mondphasen und ihre Entstehung. (Wird ebenfalls mit meinem Apparate veranschaulicht.) a) Die Mondphasen bei stillstehender Erde, wobei die Aufgangs- und Untergangszeiten der einzelnen Phasen, z. B. des ersten oder letzten Viertels mittelst des Apparates zu bestimmen sind.

b) Die Mondphasen bei fortschreitender Erdbewegung und die wirkliche Mondbahn, ebenfalls an meinem Apparate zu veranschaulichen.

System:

4. Die Finsternisse: a) Mondfinsternis und ihre Entstehung (ebenfalls am Apparat zu zeigen).

b) Sonnenfinsternis und ihre Entstehung (Apparat).

System: Eine Mondfinsternis entsteht — — — Eine Mondfinsternis kann nur bei Vollmond stattfinden. Eine Sonnenfinsternis entsteht — — — Eine Sonnenfinsternis kann nur bei Neumond stattfinden.

Die Beobachtungen der Sternschnuppenschwärme am

10. August und 12.—14. November sind sowohl in der vorigen als auch in dieser Klasse zu wiederholen.

5. Die Polhöhe ist gleich der geographischen Breite (Veranschaulichung am Apparat). Wie hat man die Gröfse der Erde berechnet? (Dies kann auch für das 8. Schuljahr aufgespart werden.)

8. Schuljahr.

1. Beobachtungen wie bisher — Aufzeichnungen. Feststellung der mittleren Monats-, Frühjahrs-, Sommers- etc. und Jahrestemperaturen.

Wenn möglich, Aufstellung eines Regenmessers.

2. Die Sonne. Gröfse, Rotation, Sonnenflecken etc.

3. Das Sonnensystem. Bei den Abendexkursionen ist Gelegenheit zu nehmen, die Kinder auf die gerade sichtbaren Planeten, namentlich Mars, Venus, Jupiter aufmerksam zu machen.

Die ungefähre Gröfse und Umlaufszeit der Planeten wird gegeben und eingeprägt.

4. Der Tierkreis. Die scheinbare Wanderung der Sonne durch den Tierkreis wird erklärt (Apparat). Abendliche Exkursionen zum Zeigen der Sternbilder.

5. Kalenderkunde. Die Namen der Wochentage von den Planetennamen abstammend. Die Monatsnamen. Die gebräuchlichsten Kalender: der julianische und der gregorianische. Zeitrechnung der Türken nach Mondjahren. Wenn es möglich, mögen noch folgende Bezeichnungen erklärt werden: Der Römer Zinszahl, die goldene Zahl, die Aspekten, die Epakten, der Sonnenzirkel, der Sonntagsbuchstabe.

Hauptsache indes bleibt es, die gewonnenen Anschauungen zu befestigen, zu ordnen und am Schlufs übersichtlich und systematisch zusammen zu stellen.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Kulturdenkmäler

in der

Muttersprache

für den

Unterricht in den mittleren Schuljahren.

Von

P. Thieme
in Altenburg.

Pädagogisches Magazin, Heft 157.

Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1901.

Inhalt.

Einleitung.

Sprache, schön und wunderbar,
Ach, wie klingest du so klar!
Will noch tiefer mich vertiefen
In den Reichtum, in die Pracht,
Ist mir's doch, als ob mich riefen
Väter aus des Grabes Nacht.

Zufall ist der eigenste Zug der Erfahrung und des Umganges, vorausgesetzt, dafs man psychologisch von Zufall reden darf, was, streng genommen, unstatthaft ist; denn was Erfahrung an Naturkenntnissen dem menschlichen Geiste zuspielt; und was Umgang an Gesinnungen in ihm erregt: es mufs doch alles in der Natur der einzelnen Menschenseele als der Erwerberin und in ihren Beziehungen zu dem Erworbenen, denen sie in ihrem Verhalten zu demselben Ausdruck giebt, seine Erklärung finden.

Zufall kennzeichnet aber auch die Reihenfolge der geistigen Mitteilungen jener »beständigen Lehrer des Menschen«, und ordnungslos, bleiben die intellektuellen und sympathetischen Erwerbungen »roh und lückenhaft« im allgemeinen, ungeläutert und ungezügelt im besonderen.

Je nach dem Gesichtspunkte, von welchem aus man das von Erfahrung und Umgang Gegebene betrachtet, hat es einen grofsen Wert oder aber einen ebenso grofsen Unwert.

Während der Lehrer beim Beginne seiner Unterrichts- und Erziehungsarbeit an einem noch nicht unterrichteten Kinde in dem ihm von Erfahrung und Umgang Gegebenen widerstrebende Kräfte vorfinden kann, besitzt das Kind in demselben wertvolle Kräfte, sich in seiner Eigenart zu erhalten. Knüpfen sich doch daran die frühesten und darum tiefsten Eindrücke und Gefühle, die liebsten Gewohnheiten und Erinnerungen, die gern wiederholten Freuden und das gefürchtete Leid, mit einem Worte: alle psychischen Vorgänge, die in ihrer Gesamtheit zur Bildung des Wortes Inter-esse geführt haben.

Was Erfahrung und Umgang dem Kinde zugeführt haben, bietet sich in mehrfacher Hinsicht als Anknüpfungspunkt dem Unterrichte dar. Als Vorstellungsmaterial genommen, lädt es ein zur Vermehrung und Erweiterung. Die Kindespsyche erweist sich allezeit willig zur Bethätigung und so auch zur Beherrschung ihres Vorstellungsmaterials. Dazu verhilft ihr der ordnende Unterricht. Mit dem Bewufstwerden der Kraft bei Ausübung ihrer Herrschaft über den seitherigen Besitz wird das Verlangen nach Erweiterung und Vermehrung, nach Klärung und Regelung der geistigen Gebilde und Vorgänge gesteigert. Bald genügen dem Kinde eigene Erfahrungen und eigener Umgang nicht mehr; es folgt dem Triebe, fremde Erfahrungen zu wiederholen und selbst nachzuerfahren, die Gefühle und Gesinnungen nachzuerleben, die Fremde in ihrem Umgange gehabt oder aber empfunden haben. Die Kindesseele begehrt nicht nur nach den Vorstellungen von der Welt der Gegenwart oder des räumlichen Neben-, sondern auch nach denen von der Welt der Vergangenheit oder dem zeitlichen Nacheinander.

In der Sprache, besonders im einzelnen Worte, steht dem Kinde ein Mittel zu Gebote, durch das es sich die Kenntnisse der vergangenen Geschlechter zu eigen machen und mit ihnen in Umgang treten kann. Es fragt sich aber, ob das einzelne Wort als Kulturspiegel, wie die Germanistik es zu nennen liebt, den Kindern der Volks-

schule zugänglich gemacht werden kann. Da mufs nun gesagt werden, dafs unsere Volksschüler im Wortschatze ihrer Umgangs- und Haussprache, ihrer Mundart und der gewerblichen Sprache eine Menge solcher Kulturspiegel bereits besitzen. Ihre Zahl wird dann noch bedeutend vermehrt durch die Sprache des geregelten Unterrichts. Die Alten reden noch zur gegenwärtigen Kinderwelt in der Sprache der Bibel, des Katechismus und Gesangbuches, in sprichwörtlichen Redensarten, in Dorf-, Flur- und Städtenamen, in Familien-, Personen-, Tier- und Pflanzennamen. Mehr oder weniger verdanken diese sprachlichen Erscheinungen ihre Entstehung örtlichen, kulturellen, gesellschaftlichen, religiösen und anderen Umständen, die vom Strome der Zeit hinweggespült worden sind und die sprachlichen Formen als Denkmäler ihres einstigen Daseins zurückgelassen haben. Viele andere, besonders abstrakte Begriffsbezeichnungen, waren ehedem sprachliche Hüllen realen Inhaltes und haben ihre Bedeutung gewechselt und häufig auch ihre Lautform. Kann in dem einen oder anderen Falle auch die vormalige Lautform den Schülern zu Gehör gebracht werden, so vermögen sie um ein Weiteres in einen näheren Verkehr mit den Alten zu treten. An derlei sprachliche Erscheinungen, die jedes Unterrichtsfach an die Hand giebt, und deren eingehende Betrachtung um des Verständnisses ihres Inhaltes willen erwünscht ist, hat der Unterricht in der Muttersprache anzuknüpfen, wenn er sein vornehmstes und fernstes Ziel erreichen will: Interesse an der Muttersprache, das für das ganze Leben nachhält. Gerade an solchen Einzelheiten haftet des Kindes wie des gemeinen Mannes Aufmerksamkeit; die Schrift- und hochdeutsche Sprache ist nicht in dem Grade *seine* Sprache; sicher aber erwächst aus dem Interesse für seine Sprache auch das für jene.

Damit werden auch alle anderen Zwecke des muttersprachlichen Unterrichts in erhöhtem Mafse erreicht: Sprachverständnis und Sprachfertigkeit, Trefflichkeit des

Ausdruckes, Würdigung des Bilderschmuckes in seiner Wirkung, Gefühl für Reinheit: der unbewufste Sprachgebrauch wird zum bewufsten erhoben, der Wortinhalt wird belebt, dem Phrasentum gewehrt, die Beziehungen zwischen Sache und Wort werden aufgefunden und — die möglichste Selbstthätigkeit der Kinder beim Unterrichte vorausgesetzt — die formale Bildung erfährt Förderung. Alles das aber ohne merkliche Belastung des Gedächtnisses, sofern Sache und das sie vertretende Wort dem Schüler bereits bekannt und geläufig sind. Das Kind lernt die Muttersprache mit geschichtlichem Blicke ansehen, wobei sein historischer Sinn wesentliche Schärfung erfährt, zumal bei dieser Arbeit reiches kulturgeschichtliches Material zu Tage gefördert wird: kleine, in den Augen des Kindes und des gemeinen Mannes aber bedeutsame, höchst wichtige, weil ihnen geistig näher liegende Dinge, von denen aus der Schüler an den ihm psychisch ferner liegenden grofsen Geschicken seines Volkes und Vaterlandes erst Anteil zu nehmen beginnt. Übrigens wirken diese kleinen sprachgeschichtlichen Stoffe an der Aufführung des Geschichtsgebäudes im Bewufstsein des Kindes gleich den Bindemitteln an einem wirklichen Baue.

Wie ist dabei zu verfahren, ohne dafs der Lehrstoffplan erweitert und das Mafs der geistigen Arbeit für die Kinder vergröfsert werden mufs?

In jedem Unterrichtsfache treten ab und zu sprachliche Formen auf, die im Hinblick auf den oben bezeichneten Gewinn an Ort und Stelle wohl einer eingehenden sprachlichen Betrachtung wert wären, die sich aber verbietet, weil der Charakter des Faches nicht getrübt werden darf.

Gewifs wird der Unterricht nicht verfehlen, auf der Darbietungsstufe bei der sachlichen Vertiefung darauf einzugehen, aber eben nur, soweit es sachliches Verständnis erfordert. Gleicherweise wird die Methodenstufe darauf Rücksicht nehmen, sofern es das Wesen der Lehreinheit zuläfst. Und die Analyse wird zuweilen von derartigen

rätselhaften sprachlichen Formen ausgehen, um daraus Richtlinien für die nachfolgende Erarbeitung des Lehrstoffes zu gewinnen. In keinem Falle aber wird der nichtsprachliche Unterricht auf die sprachlich-formale Seite derselben eingehen können, will er nicht — und wär es auch nur teilweise — dem Verbalismus verfallen. Wollte endlich der Gesamtunterricht darauf verzichten, so würde er sich eines der besten und doch zugleich wohlfeilsten Bildungsmittel begeben. Gemäfs dem Verhältnisse zwischen Sache und Wort leiht der Sach- und Gesinnungsunterricht dem Sprachunterricht ein Objekt, das, nachdem die Gemütsanteilnahme des Kindes an seinem Inhalt einmal erwacht, diesem auch wertvoll genug erscheint zur Betrachtung seiner sprachlich-formalen Seite. Der Sprachunterricht lohnt dem Sach- und Gesinnungsunterrichte diesen Dienst reichlich, indem er ihm seinen Stoff in sprachlich-formalem Lichte verklärt, wie — vergleichsweise — »vom Religionsunterrichte her dem Geschichtsunterrichte vornehmlich ethisches Licht zufliefst, und umgekehrt der Religionsunterricht dem Geschichtsunterrichte vornehmlich ethischen Stoff zur Benutzung anbietet.« Es bleibt also dem nichtsprachlichen Unterrichte nichts besseres übrig, als dafs er sich vorläufig mit Vertauschung der zu erklärenden sprachlichen Erscheinung mit einem bedeutungsverwandten Worte, mit einer Umschreibung u. a. ä. begnügt, die gewünschte sprachliche Betrachtung aber mit allen anderen dem Sprachunterrichte überläfst. Der sammelt die einzelnen Fälle und vereinigt sie zu Gruppen, die den Inhalt von mehr oder minder umfassenden Gattungsbegriffen ausmachen. Rittertum, Kriegswesen, Ansiedelung mögen als Beispiele dafür dienen. Die einzelnen Wörter und Redensarten finden vorläufig im Tagehefte Aufnahme. Der Fortschritt des allgemeinen Unterrichts wird sodann den Zeitpunkt bestimmen, wann eine Anzahl derselben, zu einer sachlich zusammengehörigen Gruppe vereinigt, vom Sprachunterrichte von sprachgeschichtlichem Standpunkte aus

unter den der Volksschule gegebenen Bedingungen betrachtet werden. Es liegt in dem Wesen des Bedeutungs- und Lautwandels begründet, wenn derartige Unterrichtseinheiten äufserlich im geschichtlichen Gewande erscheinen. Hier wird innerhalb einer begrifflich zusammengehörigen Gruppe von weiteren Grenzen das einzelne Wort mit seinen laut- und bedeutungsverwandten Wörtern zu Wortfamilien vereinigt. Die einzelnen Glieder einer solchen beleuchten einander lautlich und inhaltlich, mit der gemeinsamen Bedeutung heben sich zugleich die Nebenbedeutungen von einander ab, das anfänglich den Schüler fremd berührende Wort, das ihm — bildlich geredet — nicht auf seinem heimischen Boden, auf dem es erwachsen war, begegnete, wird ihm durch Einreihung in seine Familie vertrauter; er wendet es bei gegebener Gelegenheit selbst an und bereichert seinen Ausdruck. Diese gewonnene Klarheit wirft ihren Widerschein auf den Stoff und die Stelle des Unterrichtsfaches, wo der besprochene Ausdruck »aufgegriffen« wurde.

Wo möglich und erspriefslich, schliefst sich an die Bedeutungsbetrachtung der zu einer Familie vereinigten Wörter eine Zusammenstellung von solchen, an denen eine gleiche lautliche Erscheinung zu Tage tritt; jedoch soll daraus nicht ein Lautgesetz abstrahiert werden, es bewendet einfach bei einer Aussprache seitens des Schülers über die daran gemachte Beobachtung.

Nachdem durch die Besprechung der unter den Wörtern verstandenen Sache die Begriffsvorstellung und durch Gruppierung der Bedeutungsverwandten zu Familien die Beziehungsvorstellungen der Wörter von den Kindern erfafst worden sind, tritt nach jedem Abschnitte eine Erfassung ihres Gesichtsbildes durch Abschreiben und Lesen und damit zugleich die Verstärkung desselben durch Schreibbewegung ein. Eine Prüfung durch zusammenhängendes Diktat schliefst den Lernprozefs ab.

Bekanntlich ist es der aufserordentlich gründliche *Dörpfeld* gewesen, der bei einer Beleuchtung der Be-

ziehungen zwischen den Unterrichtsfächern auf die Lücke im muttersprachlichen Unterrichte nachdrücklich hingewiesen und eine Onomatik als notwendig in Vorschlag gebracht hat. Wie weit die Praxis seinen Forderungen, die der *Herbart*schen Ergänzung der Erfahrung und des Umganges durch den Unterricht entsprechen, nachgekommen ist, läfst sich natürlich schwer verfolgen; nach dem aber, was die Litteratur darüber aufzeigt, dürfte das kaum in dem von Meister *Dörpfeld* gewünschten Mafse geschehen sein.

Im folgenden wird das Bild einer Onomatik im Sinne *Dörpfelds* ausgeführt. Sie enthält Arbeiten aus dem fünften Schuljahre, das die Geschichte der alten Deutschen und Deutschlands Geographie bietet. In den Ortsnamen bearbeitet sie geographisches und heimatkundliches, in den Tier- und Pflanzennamen naturkundliches, in Ausdrücken, die sich auf Beschäftigung, Siedelungsweise und andere Dinge des deutschen Volkes beziehen, ethnographisches Material. Erfahrung, Umgang, Geschichts- und Sachunterricht haben bereits für das nötige Sachverständnis gesorgt, der muttersprachliche thut nunmehr das Seine an den Objekten nach der sprachlich-formalen Seite und zwar in Form einer sprachgeschichtlichen Betrachtung. Selbstverständlich werden Umgangssprache und Mundart nur insoweit in den Kreis der Betrachtung gezogen, als ihnen die Fähigkeit zur Erweckung des dauerhaften Interesses für die Muttersprache inne wohnt. Für einen Lehrer, der im Sinne *Diesterwegs* die Sprache seiner Gemeinden zu belauschen sich bemüht, dürften der Gelegenheiten zu wenige sich nicht ergeben. Handelt es sich um lautliche Auseinandersetzungen, so mufs natürlich der einzelne Laut, aus seinem Lautorganismus herausgehoben, nur so ausgesprochen werden, wie er im Wortkörper selbst erklingt. Doch sei das gesagt lediglich, um in diesem Punkte nicht mifsverstanden zu werden. Was Bedeutungs- und Lautwandel anlangt, so wird der Unterricht sich ausschliefslich auf wissenschaftlich haltbarem Boden bewegen;

indes schadet es nicht, wenn der Schüler auch einmal Vermutungen aufstellt; im Gegenteil: es ist der untrügliche Beweis vom Erwachen des vom Lehrer erstrebten Interesses. Nur mufs die Gedankenbewegung sowohl vom Lehrer wie vom Schüler ausdrücklich als blofse Vermutung zum Ausdruck kommen.

Litteratur: *M. Heyne*, Deutsches Wörterbuch, 3 Bde.
A. Schleichert, Die deutsche Sprache.
O. Weise, Prof. Dr., Unsere Muttersprache. Ihr Werden etc.
O. Behagel, Dr., Die deutsche Sprache.
Andresen, Karl Gustav, Über deutsche Volksethymologie.

Die vorgenannten Quellen sind für nachstehende Sammlungen benutzt worden. Soviel als möglich sind sprachliche Erscheinungen, welche ihr Dasein kulturellen Zuständen verdanken, in sachlichen Zusammenhang gebracht. Während des Unterrichts mögen sie einzeln als nachgelassene Spuren und Denkmäler jener von der Zeit hinweggespülter Zustände, als Hilfsmittel zum Verständnis des Zusammenhanges zwischen Vergangenheit und Gegenwart und zur Belebung historischer Gesinnung dienen. Sind es doch gerade die kleinen Dinge des Alltagslebens, an welchen das teilnehmende Interesse des Kindes für die gegenwärtige und vergangene Welt erwacht, und die Teilnahme des Kindes an der Kleinwelt giebt den Boden ab, auf dem nachher das Interesse für die grofsen Ereignisse der Nation, für die politische Geschichte erwachse.

I.

Was deutscher Wortschatz über unser Vaterland in der Vergangenheit lehrt.

Apperzipierendes Material: Dafs unser Vaterland zu verschiedenen Zeiten einen verschiedenen Anblick geboten hat, lehrte uns bereits die Geschichte. Wiederholen wir, was darüber bekannt geworden ist! — Ausgedehnte, zusammenhängende Wälder mit dichtem Schatten, Sümpfen, zahlreichen Bächen, Flüssen und Strömen

zwischen unregelmäfsigen Ufern. — Die Wälder dienten einem starken Wildbestande zum Verstecke. Waldboden und waldfreies Land gewährten den zahlreichen Herden der Bauern, die vorzugsweise Viehzucht trieben, reichliches Futter, bis in die Zeit, da der Wald der Ackerwirtschaft immer mehr Raum abtrat. — Die Bewohner siedelten sich gern in einzelnen Gehöften an; erst später entstanden nach und nach Dörfer und Städte. — Ein Vergleich dieser ehemaligen Zustände mit den heutigen zeigt, dafs sich das im Laufe der Jahrhunderte völlig verändert hat.

Aber doch vermögen wir noch Spuren davon in mancherlei Wörtern und Redensarten zu erkennen; welche Frage erhebt sich darum mit Beziehung auf den Wald?

1. Welche Wörter deuten noch den ehemaligen Wald im alten, deutschen Vaterlande an?

Da hören wir Ortsnamen an, die mit ... hain, ... hag und ... hagen gebildet sind. Nennt solche! — Ehren-, Lichten-, Ziegenhain u. a. — Was bezeichnen wir sonst mit hain, hagen, hag? — Hain ist ein kleiner Wald, auch wohl von einem Zaun umgeben, nach *Luther* — 1. Mose 13, 18 war es — Hain Mamre — eine waldige, angebaute Gegend, die einem Hirten wie Abraham mit seinem Gesinde und Vieh Brot und Futter gewährte. Unter Hagen verstehen wir stachelichtes Gesträuch, auch wohl ein damit umgrenztes Feld- oder Wiesengrundstück, während Hag die Verkürzung von Hagen ist. Diese und ähnliche Wörter sind benutzt worden zur Bildung von Ortsnamen. Was ersehen wir daraus, dafs viele, ja die meisten solcher Namen gar keinen Wald in ihrer Umgebung aufweisen? — Ehemals standen alle solche Ortschaften mitten in Wäldern, in denen sie angelegt wurden, und aus der Häufigkeit derartiger Namen können wir auf die ehemalige Menge des deutschen Waldes schliefsen. — Auch nach einzelnen bestimmten Bäumen sind Orte benannt worden, gebt solche an! — Fichtenhainchen, Tannefeld, Buchholz, Birkenfeld, Eschwege u. a. m. — Was er-

zählen solche Namen? — — Wie mag sichs erklären, dafs wenige Orte nach Obstbäumen benannt worden sind? — Hinweis auf die Geschichte. — Deutschland erzeugte wenig gutes Obst; die Veredelung des Obstbaumes und der Gartenbau wurden erst später bekannt. (Hinweis auf den Einflufs der Römer.) Auch nach dem Wald im allgemeinen sind Orte benannt worden, nennt solche! — Mannichs walde, Beerwalde u. a. — In manchen Gegenden hatte man für Wald oder Hain ein Wort, das heut loh lautet; vielleicht könnt ihr Ortsnamen mit loh angeben. — Gütersloh in Westfalen, Hohenloh. — In manchen solcher Namen ist aus dem »loh« mit der Zeit la, le, len, eln, l, aber auch lon, lohn, lohe, loch geworden; welche Namen mögt ihr dafür anführen? — Je nach dem, was Umgang und Erfahrung den Kindern darüber zugeführt haben, wie Iserlohn, Nufsloch. — Wieder ein anderes Wort für Wald war Hart (langes â); wer kann eine Ortschaft nennen, die ihren Namen danach erhalten hat? — Hârtha, ein Dorf im Altenburgschen Ostkreise, in einem Landstriche, wo noch in jüngster Zeit der Wald dem Ackerbau viel Raum hat abtreten müssen. — Dasselbe Wort liegt noch vor im Namen einer ganzen deutschen Gebirgslandschaft: Harz, d. i. Wefsfall von Hârt, also Hart(e)s. Gebt noch zwei andere deutsche Gebirge an, die nach dem Hârte oder Walde genannt worden sind! Haardt, das Waldgebirge in der Pfalz und der Spessart. — Wie mag der Name des letzteren richtig lauten, da dieser Hart nach einem bekannten Vogel genannt worden ist? — Spechtes Hârt. — Im sächsischen Berglande tragen viele Ortschaften Namen, die mit ...grün gebildet sind; was läfst sich daraus schliefsen? — Mit dem ...grün ist der Wald gemeint, wahrscheinlich den Nadelwald andeutend, der vor allem anderen diese Bezeichnung verdient, da sie ihm auch im Winter zukommt. Diese Orte haben ursprünglich alle im Walde gelegen. Nennt solche Dorfschaften!

Dänemark ist eigentlich Dänenwald, d. i. Wald, in

dem die Dänen wohnen. — Hinzuweisen ist auf die Marken oder Grenzländer des alten Deutschland, wie sie in der Geschichte aufgetreten sind, und die zum Schutze gegen äufsere Feinde besonders dicht bewaldet waren. In der Sprache der alten Dänen bezeichnete mörk aber auch Wald, und daher dachten sich die Deutschen unter dem Namen Danemörk = Dänemark. Inwiefern zeugt dieser Name von der zusammenhängenden Waldmasse? — Insofern er auf ein ganzes Land von so grofser Ausdehnung angewandt worden ist. — Ähnlich verhält sichs mit Seeland, das unverderbt Seelundr hiefs, und lund war in der Sprache der nordischen Germanen Gehölz, Hain. — Holland ist auch nach Holz benannt; in der niederdeutschen Sprache dieses Landes ist Holt = Holz, und aus dem ursprünglichen Holtland ist mit der Zeit Holland geworden. — Von welcher Eigenschaft des ehemaligen Waldes zeugt dieser Name? — Zusammenhängende Ausdehnung. — Ähnlich verhält sichs mit Holstein. Der Name dieses Landes steht im Widerspruche mit der Beschaffenheit seines Bodens, der an Steinen viel ärmer ist als der manches anderen. — Zu welcher Frage regt diese Thatsache an? — Der ursprüngliche und richtige Name war Holtsēten, das sind in der niederdeutschen Sprache die, die im Holze (holt) sitzen (seten). — (Zu erinnern an Elsafs.) Wie würden die Bewohner nach dem Beispiele von Elsafs in unserer Sprache heifsen? — Holzsassen. — Was bezeugen nun die Namen Dänemark, Seeland, Holland, Holstein gemeinsam über den ehemaligen deutschen Wald? — Ungeheure Ausdehnung.

Allgemeine Zusammenfassung mit Rücksicht auf die Frage: Was bezeugen Orts-, Gebirgs- und Ländernamen über den ehemaligen deutschen Wald? Die Zusammenfassung geschieht an der Hand der besprochenen Beispiele und dient nunmehr zur Ergänzung dessen, was der Geschichtsunterricht über den alten deutschen Wald gelehrt hat. Orthographische Einprägung der gebrauchten Namen in ihrer heutigen Laut- und Schriftform.

Lautliches: Angeregte neue Frage: Wie konnte denn aus Holsēten — Holstein werden?

Holsēten wird nach Ausstofsung des ersten ē leicht zu Holsten, und stên heifst in der Mundart Mitteldeutschlands der Stein. Im Geiste eines, der hochdeutsch redet, galt das mundartliche stên gleich stein und so wurde aus Holsēten — Holstên, dann Holstein. — Die Sprache der alten Holzsassen war die altsächsische oder die der alten Sachsen, mit denen Karl d. Gr. lange Kämpfe ausgefochten hat. Manche Wörter ihrer Sprache lauteten genau oder sehr ähnlich wie in unserer Mundart; in ihrer Sprache und in unserer Volksmundart lautet oft ein **ê**, wo im Hochdeutschen ein **ei** lautet, so war altsächsisches stên gleich unserem mundartlichen Schtên d. i. Stein (zu spr. Schtein). Übungen: Ich will noch einige altsächsische Wörter sagen; ihr sollt sie sprechen, wie sie aus unseres Volkes Munde und wie sie hochdeutsch erklingen! sêl — bên — nên — dêl — hêm — hêl — — Seil — Bein — nein — Teil — heim — Heil. — Gieb den lautlichen Unterschied zwischen den altsächsischen Wörtern und ihrer hochdeutschen Lautweise an! — ê erklingt an Stelle des ei. —

2. Angeregte neue Frage: Ob nicht auch Wörter und Ortsnamen von der Ausrodung des ehemaligen reichen Waldes erzählen? — Davon haben die bisher besprochenen Ortsnamen eigentlich auch schon erzählt, inwiefern? — Sie sind nach Hag, Hain, Wald, Holz u. s. w. benannt, ohne dafs sie diese noch aufweisen, folglich müssen sie gerodet worden sein. — Wir haben aufserdem noch Namen, die dasselbe ausdrücklich sagen; das sind alle die, welche mit roden gebildet sind. — Was ist roden? — Den Boden von Wald und Gestrüpp entblöfsen, um ihn urbar zu machen. — Derlei Namen weist der Harz besonders viel auf! Oster-, Harzge-, Gernrode. Auch andere deutsche Landschaften weisen solche auf! — Roda — Brotterode u. a. m. In der Landschaft Franken lauten sie auf — —! Baireuth, Türschenreuth. — Und wie lautet

rode, reut in der Sprache der Schweizer? — rüt. — Hinweis auf Rütli und Bloſslegung der Bedeutung durch Beschreibung dieses Ortes. — Zeige an einzelnen Beispielen, daſs sogar der Name dessen uns bekannt wird, der die Rodung angelegt hat! — Wernigerode — Friedrichsrode = wahrscheinlich ein Werner — Friedrich u. a. m. — Zusammenfassung wie im 1. Teile.

Erarbeitung einer Wortfamilie: Stelle in den Namen die Wörter zusammen, die in verschiedenen Landschaften verschieden lauten und dasselbe bedeuten! — rode, reut, rüt. — Suche die Wörter zur Bezeichnung der Thätigkeit! — roden, reuten, rotten. — Was wird demnach Rodung sein? — Und wer wird Reuter sein? — Wie mag das Wort zum Familiennamen geworden sein? — Was ist richtig: Radehacke oder Rodehacke? — Wie unterscheiden sich Rodehacken von gewöhnlichen, und worin hat das seinen Grund? — Was ist eine Rodehaue, Rodeaxt? — Welches Gerät heiſst bei unseren Bauern Ackerreitel? — Warum ist das falsch? — Nach reuten Reutel zu nennen. — Ordne die bisher betrachteten Wörter nach roden, reuten, rotten! — Welcher Sinn liegt allen Wörtern dieser Familie zu Grunde? — Reinigen des Bodens von Wurzelwerk. — Lautgleich, doch sinnfremd: rotten = Sinn zu erschlieſsen aus verrottetes Stroh, Holz, Laub = faulen; übertragen: verrottete Gesellschaft = schlecht. Die Bauern lassen eine Feldfrucht absichtlich, aber nur teilweise verrotten, was sie mit einem besonderen Worte ausdrücken; welches ist das Wort und welche die Feldfrucht? — rösten, von den Bauern rieſsten oder rieſsen gesprochen — Flachs. — Beschreibe den Vorgang des Flachsröstens, zeige insbesondere, wie der Ausdruck rotten, d. i. faulen lassen, darauf paſst! —

Berichtige nun, was die Bauern falsch sagen, nämlich: Rieſspfütze, der Flachs hat gerieſst, der Flachs rieſst, der Hafer rieſst (auf die Thatsache ist hinzuweisen, daſs die Bauern den gemähten Hafer gern eine gewisse Zeit

lang durch Regen oder Nebel anfeuchten lassen, damit er sich um so leichter dreschen lasse).

Nunmehr wifst ihr, wonach manche Ortschaften ... rode oder ähnlich benannt worden sind.

3. Auch andere Dinge des Waldes wurden mit Namen belegt, die wir nicht ohne weiteres Nachdenken verstehen. Wir wollen einige verstehen lernen! Die Brombeere hiefs ursprünglich brâmbeere, und was brâm war, läfst noch die Redensart verstehen: den Mantel mit Pelz verbrämen, d. i. seinen Rand mit Pelz besetzen; denn bräm und bräme war bei den Kürschnern der Pelzbesatz oder auch der Umschlag an einem Kleide um den Hals oder am untern Ärmelende. In der Forstwirtschaft bezeichnete dasselbe Wort das Laubholz, das den Rand eines Feldes oder Waldes umsäumte. Was ist demnach Brombeere? — Beere, die am Rande (des Waldes) wächst. — Weise nach, ob dieses Wort das Wesen des Brombeerstrauches trifft! — Thatsächlich liebt er Lichtungen, um die Sonnenwärme zu geniefsen, was er am Waldrande am besten kann. — Himbeere lautete ursprünglich Hindbeere, benannt nach Hind, d. i. Hirschkuh. Wie erklärt sich die Verderbung Himbeere? — d ist, weil unbequem, ausgestofsen worden, hierauf ist n unter dem Einflusse des unmittelbar folgenden b zu m geworden. — Singrün wird heut meistens Immergrün genannt. Beide Wörter bedeuten dasselbe; sie benennen die Pflanze nach der Eigenschaft, durch welche sie andere ihresgleichen übertrifft; welche ist das? — Immer grün. — Für immer sagte man in alter Zeit sin. — Die Übereinstimmung zwischen dem Wesen und dem Namen ist nachzuweisen an Sintau. — Dazu ist zu stellen Sintflut, worin sin auf den Raum — nicht wie dort auf die Zeit — geht. Das t hat sich eingeschlichen, da nf nicht ohne Zwischenlaut bequem gesprochen werden können. — Sündflut. —

Lautliches: Welcher Laut schleicht sich gerne zwischen nf ein bei Hanⁱf, Hänⁱfling, Vernunⁱft, Zukunⁱft? — — Hier darf der eingeschlichene Laut nicht geduldet werden.

Es giebt aber Wörter, in welchen ein eingeschlichener Laut geduldet, und für den auch sein Buchstabe gesetzt wird; welcher ist derselbe in öffentlich, allenthalben, ordentlich, freventlich, wissentlich, wöchentlich, wesentlich, namentlich, eigentlich? — — Weise nach, dafs das t ausbleiben kann, ohne dafs der Sinn dieser Wörter gestört wird, dafs es also nur des Wohlklanges wegen vorhanden ist! —

4. Aus welchen Wörtern wird Deutschlands ehemalige Tierwelt zu erkennen sein?

Auf Grund der Geschichte werden die Kinder angeben, welche Tiere Deutschland ehemals bewohnten. Ein Vergleich zwischen Vergangenheit und Gegenwart lehrt, dafs aufser Eber, Hirsch, Reh und Kleinwild nichts mehr vorhanden ist. — Sprachliche Spuren aber zeigen, dafs ehemals noch andere die deutschen Fluren bewohnten. — Welche sind die Spuren? — Deutung des Ortsnamens Auerbach! — Wie der Familienname Auerswald entstanden sein mag! — Hinweis auf Auerhahn, das mit gleichem Namen gebildet ist. Andere Orte sind nach der alten Form des Namens genannt, z. B. Urfeld. — Auf welches Tier mögen im Württembergischen Donaukreise die Ortsnamen Wiesensteig und Wiesenthau zurückzuführen sein? — Wisent. — Was hat man sich wörtlich darunter zu denken? — Einen Steig oder eine Bahn, die entsteht, wenn Wisente auf demselben Wege zur Weide oder Tränke gehen, wie einzelne Wildarten zu thun pflegen, im andern Fall eine Au, wo Wisente grasen. — Wie diese Namen demnach zu schreiben wären? — Wisentsteig — Wiesentau. — wangen ist in Süddeutschland ein Weideplatz. An welches ehemalige Tier erinnert demnach Ellwangen? — Elch. — Was ist eigentlich dieser Ortsname? — Weideplatz für Elche. — Häufig ist auch der Ortsname Schellenberg; nach welchem Tiere ist der gebildet? — Schelch. — Wie müfsten diese Namen nach den Tieren genau lauten? Elchwangen, Schelchenberg. — Wie mag diese Verderbung zugegangen sein? — Nach-

dem jene Tiere längst ausgestorben, und das Volk oder die Bewohner der Orte nichts mehr von solchen Tieren wufsten, dachten sie beim Namen ihrer Orte auch nicht mehr daran. — Nach welchen Tieren sind Wolfenbüttel und Bernburg benannt? — Nach welchem werden Bebra, Beberbeck — beck = bach — u. ä. a. benannt worden sein? — Wie darf man sich die Entstehung dieser Orte denken? — (Zu ergänzen ist, dafs der Bär im alten Deutschland als der König der Tiere galt, und dafs der Biber wegen seiner Häufigkeit keine Schonzeit genofs.) Ebenso giebt es Orte mit Namen Otternbach u. ä., Rofsbach und Marbach; nach welchen Tieren mögen die benannt worden sein? — Der Lehrer hat auf den grofsen Fischreichtum im alten Deutschland denken zu machen, sowie auf den Umstand, dafs auch Rosse oder Mären noch in wildem Zustande daselbst lebten. — Zusammenfassung mit Beziehung auf die Zielfrage und als Ergänzung zu dem, was die Geschichte über den Gegenstand gelehrt hat. —

Zusätze: Bisher handelte sichs um nicht mehr vorhandene Tiere. Andere sind noch vorhanden, aber man versteht nicht leicht, wonach sie von unseren Vorfahren benannt worden sind. Wir wollen das an einigen feststellen:

Wonach die Nachtigall benannt ist und warum, weifs jeder, der ihrem Gesange zugehört hat? — Warum aber gall? Das Wort kommt von galan, womit man im alten Deutschland singen meinte. Das Wort wird nicht mehr gebraucht, aber eins, das mit ihm dem Sinne und dem Laute nach verwandt ist, welches wird es sein? — gell. — Anwendungsbeispiele: ein geller Pfiff, Schrei. *Luther* 1. Sam. 3, 11: Wer das hören wird, dem werden seine beiden Ohren gellen. — Zu erinnern an die Nachwirkung des Singens und Sausens in den Ohren, wenn sie in unmittelbarer Nähe von einem durchdringenden Tone getroffen worden sind. — Deutung von Nachtigall. — Sie ist nach Zeit und Art ihres Gesanges benannt worden. — Wonach mag die Grasmücke benannt worden

sein? — Nach ihrer Kleinheit doch nicht, denn darin kommen ihr andere gleich, vom Zaunkönige wird sie sogar übertroffen. — Eine Teilung ihres Namens in der Weise, dafs s zum zweiten Teile gezogen wird und der erste als grâ übrig bleibt, kann uns zum Verständnis desselben führen. Es hat nämlich eine Zeit gegeben, wo man mit grâ die Farbe bezeichnete, für welche wir heut das Wort grau haben. — Besinnt euch auf die Färbung dieses Vogels! — Er ist thatsächlich grau. — Was sollen wir uns aber unter smücke denken? — Dieses Wort kommt her von einem alten Worte, das man nicht mehr hört noch sagt; dafür sagt man jetzt kriechen, schlüpfen. — Wonach hat man also diesen Vogel benannt? — Nach Färbung und Bewegungsweise. — Es ist festzustellen, ob die Benennung trifft. — Es mag hinzugefügt werden, dafs der Vogel von den uns sprachverwandten Schweden in ihrer Sprache Zaunschlüpfer genannt wird. Welches Merkmal wird von beiden Völkern gemeinsam und welches von jedem einzelnen Volke besonders zur Bezeichnung des Vogels verwendet? — Weise an der Art, wie der Specht seine Nahrung sucht, nach, nach welcher seiner Eigenheiten man ihn benannt hat! — Zu erinnern an Spessart. — Wiedehopf: Nach welcher Bewegung ist er in seinem zweiten Teile benannt? — Was sollen wir uns aber unter Wiede denken? — Mit diesem Worte bezeichnete man Holz, Wald: es lautete aber witu, auch wite, als man es noch verstand. Was ist nun Wiedehopf? — Was bedeutet der altsächsische Name Witukind oder Wittekind? — Krammetsvogel. Er tritt in Thüringen als Strichvogel auf. Er hat seinen Namen bekommen nach dem Busche, dessen Beeren er liebt. Krammet lautete ursprünglich chrana-witu, später auch kranewite. Was war witu? — krane war gleichbedeutend mit Kranich; was war also kranewite? — Unsere gegenwärtige Bezeichnung für diesen Busch ist Wachholder. Welche Eigenheit des Krammetsvogels liegt also in seinem Namen ausgedrückt? — Wie Krammet, so ist auch Adler ein ver-

derbtes altes Wort. Unsere Vorfahren dachten sich ihn als den adelen Aar im Gegensatz zu anderen Aaren oder Raubvögeln niederer Art. Wie mag er ehemals geheifsen haben? — Welche Veränderung ist mit seinem Namen vorgegangen? — Wie würde er heute heifsen, wenn wir ihn noch mit denselben zwei Wörtern benennen wollten? — Aar, das in adel Aar zu adelar und endlich zu adeler wurde, bezeichnete so viel wie Raubvogel. Dasselbe Wort war ehemals auch die Silbe er in Sperber. Und die erste Silbe Sper hat der Sperber gemeinsam mit Sperling. Welche Beziehung läfst der Umstand vermuten, dafs die beiden Vögel mit der gleichen Silbe benannt sind? — Die Silbe lautete ehemals sparwe; wie lautet sie jetzt in Sperb-er und in Sperling? — Was ist also der Sperb-er nach dem ehemaligen sparwen-ar seinem Namen nach? — Hinweis auf die Thatsache, dafs er mit Vorliebe Sperlinge raubt. — Habicht: Das t daran ist ebenso bedeutungslos wie bei öffentlich; siehe oben. Nach welcher seiner Eigenheiten mag er benannt worden sein? — Sein Name erinnert an haben; in welchem Verhältnisse steht haben zu heben? — Was ich hebe, das habe ich. Vertausche hier heben mit ergreifen! — Was heifst: einen Schatz heben? — Nach dem Worte heben im ehemaligen Sinne von ergreifen ist auch der Vogel benannt; weise das mit Worten nach! — An einem anderen Raubvogel fiel unseren Vorfahren die Gier auf, mit welcher er seine Beute vertilgt; nach ihr benannten sie ihn auch; welcher mag das sein? — Zugabe: Ehemals lautete sein Name wirklich gîr. — Stelle die lautliche Veränderung daran fest!

Zusammenfassung unter der Frage: Was erzählen die Namen mancher Vögel über ihr Wesen?

Stelle zu den besprochenen Vogelnamen die Wörter, welche der Bedeutung und dem Laute nach mit demselben verwandt sind!

Nachtigall: gell, gellen. Grasmücke: schmiegen — schmiegsam. Specht: spähen — Späher. Wiedehopf: Witu-, Wittekind; hüpfen — Hüpfer, hopsen. Krammets-

vogel: Kran- einfache Form für Kranich wegen der Form seines Halses auf das Hebgerät übertragen. Adler: Adel — edel — Aar — adelig u. s. w. Habicht: haben — heben — heften — haften u. s. w. Geier: Gier — gierig — (be)gehren — gern.

Lautliches im Anschlufs an Sperber: Es hat einmal eine Zeit gegeben, da erklang das Wort sparwar. So erklingt es jetzt noch aus dem Munde des Thüringer Landvolkes. Welcher Wandel ist mit rw dieses ehemaligen Wortes vorgegangen? — Das ist auch geschehen in Far**b**e, Nar**b**e, her**b**e, mür**b**e; wie haben diese Wörter also früher gelautet? — va**rw**e, na**rw**e, he**rw**e, mü**rw**e. — Inwiefern ist das Thüringer Landvolk in der Aussprache von rw in diesen Wörtern zurückgeblieben? — Gebt andere Wörter an, in denen das Landvolk **rw** statt **rb** spricht! — **Arw**eit u. a. m. Was mag in alten Zeiten der Winzer he**rw**elinge genannt haben? — herb — zurückzuführen auf die für Trauben ungenügende Sonnenwärme. *Luther* sagte schon (Jes. 5, 2) wie wir jetzt auch: Herlinge. Ob das berechtigt ist? — Stelle die Wandelung rw fest an herwelinge bis zu Herlinge! —

Lautliches im Anschlufs an Habicht: Das **t** gehört eigentlich nicht zu dem Worte. Warum es doch dazu gesprochen worden ist, werdet ihr an eurer eigenen Zunge beobachten können, wenn ihr das Wort ohne t sprecht! — Bequemlichkeit — Zunge will aus der unbequemeren ch lage in die bequemere t lage übergehen. Nun hat das t Berechtigung erlangt. — Zeige aus der Bedeutung des Wortes heraus, dafs **d** eigentlich nicht an jemand, niemand dran gehört, ebenso wenig das t an mittelst! — Mann — des Mittels —. Aber man hat sich daran gewöhnt, so zu sprechen und zu schreiben. Warum die Kinder auf der Gasse sagen: Kommst du schon**t**? — bequem.

* * *

Auch andere Tiere tragen Namen, aus denen wir hören, wonach sie von unseren Vorfahren benannt wor-

den sind. Hören wir noch einige an, und bringen wir das, was sie sagen, mit dem Wesen der genannten Tiere in Beziehung: An sonnigen Flurstellen liefs sich, wie heut noch, die Grille vernehmen. Sie ist eine Heuschrecke; wie unterscheidet sich ihr Ton von dem der anderen? — grell. Suche die Bedeutungsverwandtschaft zwischen grell und grölen! — Warum heifsen solche Tiere überhaupt Schrecke? — Inwiefern wird des Tierchens Eigenart trefflich durch Grashüpfer oder Heupferd ausgedrückt? — Heuschreck ist dasselbe wie Grashüpfer; denn ... schreck kommt her von schricken, d. i. plötzlich empor fahren. Was ist demnach eine Heuschrecke? — Aber den Maulwurf hat man wohl nur oberflächlich gekannt; denn er wirft doch gar nicht mit dem Maule. Wie verhält sich's vielmehr? — Und doch hat man auch ihm einen bezeichnenden Namen gegeben, nur wurde er nach und nach bis zur Unverständlichkeit verstümmelt. Einst lautete das Wort multwurf. Welcher Teil ist geblieben? — Inwiefern er auf das Tier pafst? — Was ist aber mult, auch molt, noch älter mûl gewesen? Dafür sagen wir heute: klare Erde. Weise nach, dafs man das Tier treffend benannt hat! — Wie mag sich's erklären, dafs unsere Altenburger Bauern das Tier Modwulf nennen? — Milbe (landschaftliche Mundart Miele: — Hinweis auf ihre zerstörende Arbeit an getrockneten Pflaumen, an Korn, an Käse). — Die staubförmigen Rückstände davon nannte man einst mel, melw oder auch melb. Vergleiche die Bezeichnung des Tierchens mit seiner Eigenart! — Wozu gebrauchen wir dasselbe Wort Mehl? — Wespe: Sucht aus der Art, wie sie ihre Wohnung herstellt, ihren Namen zu erklären! — Erinnerung an die mundartliche Form Websche, auch Webse. — Zu ergänzen: Einst lautete das Wort wirklich wefse, webse. — Auch zu erinnern an Wabe. — Alle diese und noch viele andere Tiere fafst man mit dem Worte Ungeziefer zusammen. Das Wort regt die Frage an: Welches ist dann das Geziefer? und dieses wieder: Welches ist das ... ziefer? — Hier ist als

Ergänzung zur Geschichte über die Religion der alten Deutschen zu geben: Auf den Altären der Götter wurden vornehmlich Haustiere geopfert; ein solch opferbares Tier hiefs zëbar, das würde unser heutiges Ziefer sein, die Gesamtheit dieser zëbar war das Geziefer und alle nicht opferbaren Tiere, zu denen die oben besprochenen zählten, waren Ungeziefer.

Zusammenfassung wie bei voriger Gruppe.

Lautliches im Anschlufs an Milbe. Der Volksmund unseres Landes spricht Milwe statt Milbe; inwiefern liegt das dem alten melw näher? — **lw**. — Wir haben an dem Worte Mehl = **l**, an Milwe = **lw**, an Milbe = **lb**. Ähnlich liegt die Sache bei fahl und gelb; gieb von jedem Worte drei Lautweisen und die Bedeutung mit! fahl = mattgelb, falb = dasselbe, Falwe (Mundart) = weifslich-gelbes Pferd; gelb, gelwe (Rüben), gehl (Mundart), gleichlautend mit mhd. gel. Suche an anderen Wörtern des Volksmundes den Wechsel zwischen lb als Auslaut und lw als Inlaut! — Kalb, Kälwer; halb, halwer (Scheffel) u. s. w.

Bedeutungs- und Lautverwandte zu den besprochenen Tiernamen: Grille, grell, grölen, grillig; Maulwurf, multwurf, Molte = weiche, trockne, zu Staub zerriebene Erde, Mill, Müll, Gemüll, malmen, zermalmen, Mehl, Milbe; Wespe, weben, Waben, Gewebe u. s. w.

Erkläre folgende bildliche Redeweisen und Sprichwörter!

Grillen fangen — Grillenfänger — Grillen im Kopfe haben — grilliger Mensch — Dieser Mensch verrichtet Maulwurfsarbeit — Die schlechtesten Früchte sind es nicht, an denen Wespen nagen — in ein Wespennest stechen. —

5. Was einzelne Wörter über Beschäftigung der alten Deutschen lehren. — Der Geschichtsunterricht erzählt in dieser Beziehung von Jagd, Viehzucht, Ackerbau. —

Dafs die Jagd anderer Art war als heut, lehrt das Wort J a g d selbst; inwiefern? — gebildet nach jagen, was die Hauptsache gewesen sein mufs, während es heut

schiefsen ist? — Ob man wohl dabei nur hinter dem Wilde hergerannt ist? — Fallen, Schlingen, List. — Welcher Unterschied stellt sich heraus, wenn man sich nach dem Worte jagen eine Jagd in der alten Art vorstellt und dazu sich eine denkt, wie sie heute ausgeführt wird? — Schnelle Verfolgung — folgen aus der Ferne. — Suche den Begriff »schnell« an folgenden Wörtern, die mit Jagd laut- und bedeutungsverwandt sind! — Wortfamilie: Jagd, Jäger, jäh(er Sprung) oder jach, jählings auch gählings (lief er davon) dafür mundartliches galjends, Jähzorn, Jacht (von jach) = schnell segelndes Schiff.

Aus dem Hirtenleben der alten Deutschen stammt das Wort ausmerzen. — Der Gärtner merzt kranke Pflanzen aus; ihr merzt Fehler aus; was bedeutet das? — warum heifst es aber merzen? — Zu geben: Vor Beginn des Weideganges, der auch selten durch Nacht und Wetter unterbrochen wurde, lag dem Viehbauern eine besondere Sorge für die Schwächlinge in der Herde ob; welche? — Und dieses Ausscheiden aus der Herde geschah im März; wonach ist also ausmerzen gebildet? —

In welcher Weise die altdeutschen Viehbesitzer ihr Vieh zählten, sagt das Wort überhaupt. Gieb einige Beispiele, wie wir das Wort anwenden! — Wie zählt man heute das Vieh? — Stück. — Wonach hat man sie gezählt, wenn es hiefs: Meine Rinder sind über Haupt gesund? — nach Häuptern. Zu erinnern an mundartliches äwerheet und Krautheet, dagegen Hauptmann u. a.

Wonne ist auch ein Wort aus dem altdeutscheu Hirtenleben. Was meinen wir mit Wonne, indem wir sagen: Freud und Wonne? — Die altdeutschen Hirten meinten aber damit das, was dem Vieh hohe Freude gab; was mag das gewesen sein? — Futter, grünes auf dem Halme, auf der Weide. Darum nannten die Hirten auch den Ort, wo sich solches fand, also und auch die Zeit, zu welcher nach dem Winter das Vieh wieder zur Weide ging. Welcher Monat trägt darum heute noch den Namen Wonnemonat? — Warum? — Beginn des Weideganges.

Zusammenfassung mit Beziehung auf die besprochenen Wörter von dem, was über Jagd und Viehzucht dabei bekannt geworden ist.

Wortfamilie im Anschlufs an Wonne. wonnig = was Wonne, d. i. Freude macht; wohnen = sich dauernd da aufhalten, wo man Wonne, d. i. Freude hat; Wohnung = Ort, wo man Wonne hat, wohnlich u. a.: gewohnen z. B. ich bin's gewohnt, früh aufzustehen; Gewohnheit; gewöhnen; Gewöhnung, gewöhnlich; beiwohnen, z. B. einem Feste.

Weiter erzählt uns die Geschichte, dafs die alten Deutschen Ackerbau neben Viehzucht trieben. Sie waren also Bauern, wonach sind sie benannt? — Ein solcher baute in zweierlei Sinne; den Acker und ein bûr; das war seine feste Wohnung gegenüber der eines Hirten, der seinen Aufenthaltsort wechselte. Aus bûr ist Bauer geworden; in welchem Falle bedeutet denn heute Bauer noch Wohnung? — Das Bauer (des Stubenvogels). Gebauer ist heute ein Personenname; das ist nicht immer so gewesen. Wer ist wohl in alten Zeiten ein Gebauer genannt worden, wie man heute Gespiel, Gefährte sagt? — Und wer ist wohl ein naher Gebauer genannt worden? — Das ist auch wirklich geschehen, nur lautete das Wort nâchgibûr, später nâchbur. Wie mag es heute lauten? — Wer ist also ein Nachbar? — Gieb Fälle an, wo man heute bei dem Worte Nachbar gar nicht mehr an einen denkt, der seinen Acker in der Nähe baut!

Andere laut- und bedeutungsverwandte Wörter: Bau, Baumann, Baude = schles. Wort für hochd. Bude, büttel = das niedersächsische Wort dafür, häufig in Ortsnamen auf dem Boden der alten Sachsen, z. B. Brunsbüttel, Wolfenbüttel.

Was erbauten die altdeutschen Bauern auf ihrem Acker? — Aus der Geschichte zu wiederholen. — Alles das nannten sie mit einem Worte getrégede, d. i. Getragenes. Ob von dem Worte noch etwas da ist? — Mundartliches Getréde, hochd. Getreide. — Unterscheide,

was die altdeutschen Bauern sich darunter dachten von dem, was wir damit bezeichnen! — Mit welchen Wörtern gehört Getreide dem Laute und der Bedeutung nach zusammen? — Wortfamilie: tragen, Träger, Zusammensetzungen von trag; Trage, Tracht, trächtig, be..., vertragen u. s. w.

Wie der Acker behandelt wurde, zeigt das Wort Brache. — Sacherklärung. — Wie mag man darauf gekommen sein, das Feld nach einer Ernte eine Zeit lang ruhen zu lassen? — Kraftsammlung. — Warum nannte man das aber Brache, da doch der Pflug schneidet? — Die ersten Pflüge waren jedenfalls so eingerichtet, dafs der Ackerboden mehr gebrochen als geschnitten wurde. — Mit welchen Wörtern gehört also Brache zusammen? — Wortfamilie: Bruch. — Zusammensetzungen. — Brocken, bröckeln, bröcklicht, brüchig, Ge..., Verbrechen u. s. w. Gieb für jedes ein Beispiel und weise daran die allen gemeinsame Bedeutung nach! —

Auf solcher Brache mufste natürlich das Unkraut sich sehr ausbreiten; das schlimmste davon war die Quecke. Wonach die benannt worden ist, läfst sich aus erquicken hören. Beispiel der Anwendung — einen Schmachtenden mit Wasser erquicken — Bedeutung? — beleben, Leben. — Inwiefern die Quecke ihren Namen mit Recht trägt? Schnelle Verbreitung, tiefe Wurzelung, schwierige Vertilgung, also viel und zähes Leben. — Welche Wörter mit Quecke dem Laut und der Bedeutung nach verwandt sind: erquicken, erquicklich, Quecksilber, keck früher quec, kecklich, Keckheit. Weise an Anwendungsbeispielen nach, dafs sie alle eine gemeinsame Bedeutung haben!

Wie man in alten Zeiten die Körner aus den Ähren gewonnen hat, erzählt das Wort dreschen. Wie thut man es heute? — Im alten Deutschland that man es mit den Füfsen; dreschen kommt von der Hauptsilbe in treten. — In welchem Falle das heute noch Sitte ist? — Hafer. Wie mag's zu *Luthers* Zeiten gewesen sein, da er 5. Mose 23, 4 sagt: Dem Ochsen, der da drischt u. s. w.?

— Was mag später ein Drischel gewesen sein? — Gerät zum Dreschen, jetzt Flegel genannt. — Volksmund: tratschen.

Nach welcher Thätigkeit die altdeutschen Bauern den Ertrag der Wiese Heu nannten, sagt das Wort ziemlich deutlich, nach welcher? — Der spärlichere Graswuchs auf anderen Wiesen wurde nämlich nicht gehauen, sondern vom Weidevieh selbst abgefressen. Was ist ein Heuschober? — schieben. — Aber das Grumt oder Grummet? — In welchem Zustande wird das Gras zu Grumt gemacht gegenüber dem Grase, das zu Heu gemacht wird? — grün — reif. Ja, grün lautete bei den altdeutschen Bauern gruon und das ist zu Grum verderbt worden. Aber die zweite Silbe ... met von Grummet? — met ist durch flüchtiges Aussprechen aus Mahd entstanden; aus welchem Worte ist das wieder entstanden? — Was ist nun eigentlich Grummet? — grüne Mahd.

Lautliches: n von gruon wurde zu m in Grum(met). Dazu vergleiche Wimper aus wintbrâwe, Himbeere aus Hindbeere, Limburg aus Lintburg, Schaumburg aus Schauenburg, Württemberg aus Württenberg, Imbifs aus Inbifs, wie gegenwärtig noch Eimback statt Einback, Eimfalt statt Einfalt, eimbinden statt einbinden u. s. w. = Anähnlichung des voraufgehenden n an den nachfolgenden Laut, die aber nicht erlaubt ist.

Von der Ordnung, in welcher der Grund und Boden einer Dorfschaft von ihren Ansiedlern benutzt wurde, zeugt das Wort almend oder almende. Was war das? Erklärung: Das Wort hört man zuweilen noch als mundartliches Onewand oder auch Olewand. Will ein Altenburger Bauer seinen überlegenen Reichtum gegenüber einem kleineren Besitzer vor Augen führen, so sagt er nicht selten: Was du auf deinen ganzen Äckern erbaust, das wächst auf meiner Olewand. Was ist das? — Damit bezeichnet er die Streifen Landes an beiden Breitseiten seiner Äcker, die er quer pflügt, während die

übrige Fläche meistens längs bearbeitet wird. Das Wort heifst eigentlich Allmende. Da man seine Bedeutung nicht mehr verstand, so ist es nach und nach zu Olewand verderbt worden. Zu der Zeit, da das Wort noch gut verstanden wurde, bezeichnete es eine Einrichtung, die längst nicht mehr besteht. Der gesamte Erdboden einer Dorfschaft war gemeinsamer Besitz, wie auch Jagd, Fischfang und Waldnutzung gemeinsam waren. Als später der Boden nach und nach in den dauernden Besitz Einzelner überging, verblieben die durch die Flur gelegten Wege samt den an denselben sich hinziehenden Landstreifen zur Anlegung eines Grabens zur Aufnahme des von den Wegen abfliefsenden Wassers Gemeinbesitz aller Angesessenen. Und wie diese nannte nun jeder Besitzer seinen daran stofsenden Ackerteil auch Allmende. — Suche die Beziehung zwischen dem Einzelnen und der Gesamtheit auch in den hierzu gehörenden Wörtern: Gemeinde oder Gemeine, Gemeingut, Gemeinwohl, Gemeinschaden, Gemeinsinn, sich gemein machen! — Wende jedes Wort in einem Satze an! —

In die spätere Zeit, da der Boden in dauernden Sonderbesitz übergegangen war, versetzt und das Wort Hufe. — Hufen = Viertelhufen- = Halbhufengut. — Eine Hufe war eine zusammenhängende, geschlossene Bodenfläche von ganz bestimmter Ausdehnung. In Oberdeutschland sagt man dafür Hube, das ist richtiger. In hub liegt hab, die Hauptsilbe von haben versteckt, und nach dem Worte haben wurde solcher Grundbesitz benannt im Gegensatze zu der vorherigen Ordnung, nach welcher ein Bauer nach einer gewissen Anzahl von Jahren das bis dahin von ihm bewirtschaftete Land an einen anderen abtreten mufste, damit durch den Wechsel die Ungleichheit der Bodengüte einigermafsen ausgeglichen würde. Das Hufenland verblieb also im Besitze des Einzelnen; ja, es durften nicht einmal zur Vererbung oder Verkauf Stücke davon abgetrennt werden. Inwiefern verdiente es darum nach haben benannt zu werden?

Wortfamilie im Anschlufs an haben: Suche in folgenden Wörtern die Bedeutung von haben!

Huber = oberdeutsch, einer, der eine Hube hat, auch Personenname geworden. Hufner, Hüfner = ober- und niederd., einer, der eine Hufe hat, auch Personenname geworden. Habe = was ich habe jeglicher Art. Handhabe = Teil eines Gerätes, mit dem ich das Ganze habe. Haft = Zustand eines Menschen, den die Obrigkeit hat. In welch sachlicher Beziehung steht heben zu haben? — heben ist haben machen, z. B. der Gräber hebt den Schatz, damit er ihn habe. Wie kann man nach heben den Teil des Messers benennen, an dem man es hebt? — Heft. Und nach dem gleichen Worte ein Gerät, mit dem Flüssigkeiten gehoben werden? — Heber. Welch anderes Gerät ist nach heben benannt? — Hebel. — Und wiederum nach heben eine Flüssigkeit, die sich und mit ihr den Mehlteig hebt? — Hefe. In welch sachlicher Beziehung stehen haben zu haften? — Was haftet, wird gehabt. — Ich mache, dafs der Knopf am Kleide haftet: drücke das kürzer aus! — heften. Wie heifst nach dem Worte heften ein Gerät? Heftel. Erkläre heftig aus haften!

Aus welchen Wörtern hören wir über häusliche Einrichtungen früherer Zeiten?

»Heute bleib ich in meinen vier Pfählen« hört man häufig noch sagen. Sinn? — Daheim. — Daraus erfahren wir aber auch, wie die einfachste Wohnung eingerichtet war; beschreibe sie unter Verwendung dessen, was aus der Geschichte bekannt worden ist! — Das Dach bot Schutz gegen das Wetter von oben. Wonach mag dieses benannt worden sein? — Wie mag man gedeckt haben in jener Zeit, da man die Kunst des Ziegelbrennens noch nicht verstand? — Schilf, Stroh, Laubwerk, Ruten. — Welch andere Wörter gehören noch zu Dach und decken? Decke, Deckel, Gedecke, Decker, Gedackt = Pfeife an der Orgel, die zum Unterschiede von anderen gedeckt ist (ehemalige Abwandlung: decken, dacte, gedact), Deckung, Verdeck u. a. Zusammensetzungen. Das

Wort Zimmer sagt uns, woraus man mit Vorliebe baute. Was wir darunter verstehen? — bewohnbaren Raum, der für den Fall der Kälte heizbar ist. Warum lieber aus Holz gebaut wurde? — Überflufs daran, leichtere Bearbeitung, der Wärme wegen. Wie erklärt sich's, dafs auch Räume, aus Stein hergestellt, noch Zimmer heifsen? Man behielt den Namen aus der Holzbauzeit bis in die Steinbauzeit bei. Was ist zimmern? — Wer ist Zimmerer? — Andere hierher gehörige Wörter! — Welcher Art der Verschlufs der Wohnungen war, erkennen wir noch daran, dafs man zuweilen sagen hört: »Die Thür zusperren«, während doch Schlüssel und Schlofs dazu verwendet werden. Sperre war eine einfache Vorrichtung, auch Riegel genannt. An jene Zeit und Art die Thüre zu sperren, erinnern noch die Redensarten: sperrangelweit offen stehen und einen Riegel vorschieben, einen Pflock vorstecken. Stelle zu Sperre noch Sparren und noch andere ihm in der Bedeutung verwandte Wörter! — Wie die Seitenteile der Zimmer und des Hauses hergestellt wurden, liegt in dem Worte Wand, das nach wenden gebildet ist. Denk an die einfachste Art des Holzbaues und sage, was gewendet wird, damit eine Wand werde! Starke, biegsame Ruten, in ähnlicher Weise wie am Korbe, abwechselnd links und rechts an senkrechten Stämmen vorbei gewendet. — Die Ruten bekommen also eine immer andere Richtung. — Gieb zu folgenden Wörtern je ein Anwendungsbeispiel und prüfe, worin der Richtungswechsel liegt! Winde, winden, Windel, Wendeltreppe, wandeln, wandern, gewandt sein, notwendig = was der Not eine andere Richtung, nämlich von mir ab, giebt.

Erkläre aus dem Worte wenden auch Leinwand und und Gewand in der Bedeutung von Kleid. — Die Querfäden werden beim Weben gewendet, so dafs sie sich rechts und links zwischen den Längsfäden hin winden und so eine Wand entsteht. Aber Sahlband, das im Volksmunde auch Sohlwand lautet. Beschreibung der Sache:

Natürliches Ende eines gewebten Stückes. — Andere Enden entstehen durch Schnitt, dieses aber von selbst gleich beim Weben des Stückes. — Wie mufs nun daraufhin Sahlband, das falsch ist, richtig heifsen? Selbend. — Gestalt des ersten Fensterglases aus »Fenster scheibe« zu ersehen. — Zusammenfassung dessen, was bei Besprechung der Wörter über frühere Bauart bekannt geworden ist zur Ergänzung zu dem, was der Geschichtsunterricht darüber gelehrt hat.

II.

Sprachliche Spuren vom altgermanischen Götterglauben.

Wortfamilien bären, frei, froh, hehlen, Wicht, spannen. — Lautliche Anähnlichung.

1. Wotan. Es wird wiederholt, was der Geschichtsunterricht über Wotan geboten hat. — Von dem Glauben an Wotan ist nichts mehr vorhanden. Je mehr das Christentum sich festsetzte, desto mehr schwand er aus dem Sinne der Deutschen.

In unserer Sprache haben wir nun mancherlei Worte, die noch von dem Glauben an Wotan übrig geblieben sind. Welche mögen solche sein?

Wütenheer. — Beispiel seiner Verwendung: Eine Kinderschar bricht mit Lärmen aus der Thür hervor, da wird sie von der Mutter ein Wütenheer oder wütendes Heer gescholten. — Ob das Scheltwort auf solche Kinder pafst? — Nein, denn sie sind nicht wütend, sondern fröhlich; wütende Kinder knirschen mit den Zähnen, stampfen mit den Füfsen u. s. w. — Wenn sie trotzdem so gescholten werden, so hat das seinen Grund darin, dafs sie doch mit Wütenden etwas gemein haben; welches ist das? — erregt, aufgeregt. — Beide, der Fröhliche wie der Zornige, sind erregt; aber mit welchem Unterschiede? — Jenem ist die Erregung angenehm, diesem unangenehm. — Für beide Erregtheiten hatten die Gläubigen Wotans

das Wort Wut. — Und so wurde die Erregtheit genannt, weil Wut eine Eigenschaft Wotans war. — Wie äufserte sich nach der Vorstellung der deutschen Heiden Wotans Wut in der Natur? — Anzugeben nach dem Geschichtsunterrichte. — Das nannte man Wotans Heer, daraus Wütenheer geworden ist. Wie mag aus Wotans Heer — Wütenheer geworden sein? — Nachdem der Glaube an Wotan längst geschwunden war, gebrauchte man in der Rede noch das Wort Wotan oder Woten, dachte aber nicht mehr an jenen Gott, der nicht mehr vorhanden war, sondern an Wut. — Auch die angenehme innere Aufregung der Krieger im Streite wurde Wut genannt, weil man glaubte, Wotan habe sie bewirkt.

Eine andere Spur von Wotan ist der Name des vierten Wochentages. — Wie erklärt sich Mittwoch? — Teilung der Woche? — Wie erklärt sich das verschiedene Geschlecht der ... die? — Verschiedene Beziehungen auf Tag und Woche. — Der Name des Tages in der heidnischen Zeit war wotanes tac. So wird er in der Sprache der nach den britischen Inseln ausgewanderten Angeln noch heute genannt. Wie konnte aus wotanes tac — Mittwoch werden? — Hinweis auf das Bemühen der christlichen Priester, die bei den Christen gewordenen Deutschen alles Gedenken an die heidnischen Götter zu unterdrücken suchten. — Eine Zeit lang hat es auch godenstac geheifsen, darin lag wenigstens noch der Gattungsname god, wobei man stillschweigend an den Gott Wotan dachte. Je mehr im Volke das Gedenken an Wotan schwand, desto mehr wurde wotanes tac entstellt, und man dachte bei der Benennung des Tages immer mehr an seine Stellung in der Mitte der sieben Wochentage.

Auch Ortsnamen werden dem Glauben an Wotan verdankt. So hat Gutenswegen, ein Dorf bei Magdeburg, der Reihe nach rückwärts geheifsen: Godenschwege, Godenswege, Wutenswege, Wotensweg. Welche Vermutung läfst sich an den Ortsnamen knüpfen? — Ort besonderer Verehrung Wotans.

Ordnen der Wörter mit Beziehung auf Wotan.

Wut — ahd. wuot — war zur Zeit des Wotanglaubens die Erregung, die er nach der Meinung der Deutschen in Natur und Menschen hervorrief, heute nicht mehr.

Wütenheer — wuotanes her — war das durch die Natur stürmende Gefolge Wotans, heute bezeichnet es wildausgelassene Menschen.

wüten — wuotan — war erregt sein wie Wotan.

wütend von wüten. wütig — mhd. wuotic — von Wut.

Wüterich — mhd. wuoterich — Mensch, der sich vor Wut nicht zu lassen weifs.

2. Hackelbernd ist eine andere von Wotan nachgelassene Spur. So pflegte man ihn in manchen Gegenden zu nennen und drückte damit aus, wie man sich ihn gekleidet dachte. Gieb das nach der Geschichte an! — Hackel war ein Wort für Mantel, und bernd war aus bëran[1]) d. i. tragen, gebildet. Was ist also Hackelbernd gewesen? — Siehe zu, wie die Bedeutung Mantelträger zu dem stimmt, wie die deutschen Heiden sich Wotan gekleidet dachten! — Gestirnter Himmel sein Mantel, Wolken sein breitkrämpiger Hut, Sonne das Auge.

Das Wort Hackel kommt sonst nicht mehr vor; aber von bëran stammen noch etliche ab. Weise auch die Bedeutung tragen an denselben nach!

gebären[2]) mit geboren, gebiert Jak. 1, 15 wenn die Lust empfangen hat, gebieret sie die Sünde. — Ausführung des Bildes: Lust als Ackerland, das die Sünde als Frucht gebiert, d. i. trägt.

Geburt von gebären.

gebaren = sich betragen, geht auf Haltung des Körpers und der Glieder.

Gebärde = Haltung, eigentlich Tragen des Körpers

---

[1]) Nach *Schleicher,* Die deutsche Sprache, S. 177 f. ist ë in bëran zu sprechen wie ä in gebären.

[2]) Das Wort mit seinen verwandten Bildungen wird hier nur der Vollständigkeit wegen mit angereiht.

und der Glieder wie bei *Luther* 1. Mos. 1, 45 seine Gebärden verstellten sich.

bar = Silbe in fruchtbar u. a. = fruchttragend. Was ist dem Worte nach fruchtbarer Acker, lastbare Eselin?

Eimer; suche bar in diesem Worte! Gefäfs zum Tragen von Flüssigkeiten mit einem bar (kurz zu sprechen) — entstanden aus ahd. ein bar. Erinnern an die alte Form des Eimers mit einer durchlochten Daube, die über die anderen hinausragte. — Faustzeichnung an die Wandtafel. —

Zuber; gedenke der Verwendung dieses Gefäfses, denke an den Unterschied im Bau eines Eimers und eines Zubers und versuche, die Bedeutung des Wortes klar zu legen! — Gefäfs zum Tragen mit zwei bar — entstanden aus ahd. zwîbar, später in zubar, weiter hin in Zuber umgewandelt. — Faustzeichnung. — Weise nach, ob die Benennungen auf die Gefäfse passen.

Bürde = was zu tragen ist. Auf Gott und nicht auf meinen Rat — V. 2: Bürde im Gegensatz zu Glück. — Last, die die Seele drückt. — Beispiele anzugeben. —

Radeberre — Sache — Stelle die Bedeutung dieser Bezeichnung fest, indem du an bëran = tragen und gleichzeitig an die Verwendung dieses Gerätes denkst! — Fahrgerät mit Rad, mittelst dessen die Last auch getragen wird.

Bahre = Gerät zum Tragen — auch

Tragbahre. — Inwiefern liegt darin eine Verdoppelung? — Wie mag sich ihre Entstehung erklären? — Trag machte sich zur Verdeutlichung von bahre nötig, seitdem man vergessen hatte, dafs damit schon tragen gesagt war. — Totenbahre.

aufbahren — Bahrrecht — (Siegfrieds Tod) — beruhte auf dem mittelalterlichen Glauben, dafs die Wunden des Erschlagenen von neuem bluteten, sobald sein Mörder an den Leichnam auf der Bahre hinzutrat.

Lautliches im Anschlufs an Eimer: Anähnlichung eines voraufgehenden **n** an **b** während des Sprechens, so dafs jenes zu **m** wird.

Angeregte neue Frage: Wie konnte doch nur aus ein bar (kurz zu sprechen) Eimer werden? — Das ist ähnlich zugegangen wie bei **ambeissen**, wie der Volksmund sagt statt **anbeissen**. — Nachlässigkeit im Sprechen. Warum geht **n** (als Laut, nicht als Buchstab zu sprechen) vor **b** so leicht in **m** über? — **n** und **b** sind beide stimmhafte Laute, dieser an den Lippen, jener mit der Zungenspitze an den Oberzähnen hervorgebracht; so entsteht durch ihre Aufeinanderfolge ein andrer stimmhafter Laut, der gleichfalls mit den Lippen hervorgebracht wird, das ist m; mit **n** hat es den Stimmton, mit **b** die Erzeugungsstelle, die Lippen, gemein.

Aufgaben: Wie mufs nun richtig gesprochen werden? — Eimback, landschaftlich Eback, umbändig, umbillig, umbestimmt u. a. m. dergl. (Die Wörter sind von den Kindern auch ihrem Inhalte nach zu erklären.)

Wie mögen jetzt Wörter lauten, die vor *Luthers* Zeiten aus dem Munde also erklangen: zimber, lember, lamp, kamp, krump, krumber? — Zimmer, Lämmer, Lamm, Kamm, krumm, krummer. — Und wie lauten gegenwärtig die Wörter, welche ehemals also gelautet haben? enbor, wintbrâ, entfinden, entfehlen, entfangen —: empor (en bor = in Höhe; alte Bedeutung von bor als Höhe findet sich noch in Borkirche) — Wimper, empfinden, empfehlen, empfangen u. s. w. Wie mögen früher gelautet haben Limburg, Schaumburg, Himbeere? — Lintburg, Schauenburg, Hindbeere. — Amboss lautete aneboss von ane bôssen d. i. schütternd an-, aufstofsen.

3. Wotans Gemahlin Freya. In der Geschichte trat sie auf 1. als Göttin der ehelichen Liebe, 2. als Beschützerin des häuslichen Herdes, also auch als Herrin und Gebieterin. Bedeutungs- und lautverwandt mit Freya sind

Freitag, der sechste Wochentag, nach ihr benannt. (ahd. frîatac)

frei (ahd. frî von frijôn = das ist lieben; frî liegt auch Freya ahd. Frîa zu Grunde, also die Liebende) frei

war zu jener Zeit, da man statt lieben frîjon sagte, der, welcher mit den Stammesgliedern von gleichem Blute gleiche Rechte, Schutz und Sicherheit genoſs gegenüber einem Sklaven oder Unfreien also einem Blutsfremden. Dagegen heutige Bedeutung von frei — von Schuld, Sorge, Fesseln u. a. m. Andre Wortbildungen von frei an konkreten Beispielen zu gewinnen.

Ein Freier steht im Gegensatz zu einem Unfreien d. i. einem nicht zum Stamme Gehörigen, er genieſst vor diesem

Freiheit d. i. Vorrecht z. B. des Waffentragens, das dem Unfreien nicht zustand.

freien im Volksmunde noch gebraucht statt sich verheiraten, eigentlich die Braut frei machen d. i. von der Zugehörigkeit zu deren väterlicher Familie.

Gefreiter = Soldat, der vor den Gemeinen das Vorrecht genieſst, Offiziersdienste zu thun.

Friede (ahd. fridu von dem gleichen frî) bezeichnete zu der Zeit von frei in seinem alten Sinne den Rechtszustand innerhalb der Stammesverwandtschaft, wie heut noch ähnlich: Deutschland lebt in Frieden d. i. die zum deutschen Stamme Gehörigen genieſsen Recht, Ruhe, Sicherheit vor denen fremden Stammes, wobei allerdings die Reichsgrenzen an Stelle der Stammesverwandtschaft getreten ist.

zufrieden bin ich = eigentlich zu Frieden gekommen d. i. zu dem Rechte, auf das ich als Gleicher unter Gleichen Anspruch habe. — Bestimmte Beispiele aus der Erfahrung der Kinder.

Friedhof = Hof mit Schutzvorrichtung, an einem bestimmten nachzuweisen mit besonderer Beziehung auf die Zeit, da dieser Hof eines besonderen Schutzes wegen wilder Tiere bedurfte. — Welche andre Bedeutung dem Worte nunmehr beiliegt mit Beziehung auf die Toten, nachdem der Hof nicht mehr aus diesem Grunde geschützt zu werden braucht —.

umfrieden z. B. einen Acker = mit Zaun umgeben, so daſs er Frieden d. i. Schutz, Sicherheit genieſst.

Friedrich, einer der Schutz, Sicherheit oder Frieden schafft.

Freund (ahd. friunt von demselben frijôn wie Freya) Mittelwort der Gegenwart = der Liebende, weil er mit mir gleichen Stammes, gleichen Blutes ist.

Freundschaft = Gesamtheit derer, die mich lieben; auch Gesamtheit derer, die mit mir gleicher Abstammung sind.

freundlich sein = sein wie ein Freund oder Liebender.

Gebräuchlicher als Freya war im eigentlichen Deutschland

Frôwâ: Seine Bedeutung und etwas von seinem Lautklange liegt noch vor in

Frau (mhd. frowe) womit nach dem Beispiele von Wotans Weib die erwachsenen weiblichen Menschen sowohl als Herrinnen als auch als Ehefrauen bezeichnet werden.

Jungfrau = nach dem Beispiele von Frau = junge Herrin, Gebieterin, gleichviel ob verheiratet oder nicht, dann auch junges Eheweib, jetzt nur von unverheirateten.

Jungfer = Kürzung von vorigem, (fer = gleichwertig mit frau) im Mittelalter nur auf erwachsene Töchter vornehmer, reicher Bürger (Fugger) später aller Bürger angewandt, jetzt auch Dienerin.

Fräulein = der Kindheit entwachsene Tochter ritterlichen Standes zur Zeit, da man mit Frau nur Herrin meinte, später und jetzt auch erwachsene Tochter bürgerlichen, überhaupt jeden Standes.

Frauenzimmer = zur Zeit des Rittertums besonderes Wohngemach für die Frau d. i. Herrin in der Ritterburg mit ihrer weiblichen Gesellschaft, jetzt eine weibliche, erwachsene Person.

Unsere heidnischen Vorfahren dachten sich auch einen Bruder der Freya oder frôwâ als Gott des Frühlings und nannten ihn frô. Mit diesem Eigennamen unterschieden sie ihn von den anderen Gottheiten. Wie später Frau

(frôwâ) nicht mehr zur Bezeichnung von Wotans Gemahlin, sondern in der Bedeutung — Herrin gebraucht wurde, so hatte man auch bei frô nicht mehr jenen Gott im Sinne, sondern jeden menschlichen Herrn, Gebieter. Bedeutung und Laut von frô bestehen noch fort in

Fronleichnam = Leichnam des Herrn (Christus).

Fronfasten = Enthaltung üppiger Lebensweise um des Herrn (Christus) willen. Übertragung auf weltliche Herrn:

Der Fron war der weltliche Herr für die ihm unterthanen Bauern und Handwerker, die mit ihren Weibern und Kindern ihm ohne Bezahlung dienen mufsten.

Fronvogt = Aufseher bei solchen Zwangsarbeiten. 2. Mose 1, 11.

Fronhof = Gut eines Fron.

Fronfeste = öffentliches Gefängnis eines Fron, der auch Gerichtsgewalt über seine unterthanen Bauern hatte.

Fronbote = Bote eines Fron, der zur Arbeit anhiefs oder zu Gerichte lud.

fronen = harte Herrendienste ohne Bezahlung, doch zuweilen gegen Kost, thun.

froh, fröhlich sein = ähnlich einem Fron = Herrn sich fühlen. — Fröhlichkeit, Frohsinn, frohlocken u. a. m. an bestimmten Beispielen ihrem Inhalte nach ergreifen lassen und, wo es möglich, zu dem alten Fron d. i. Herr, in Beziehung setzen.

freuen = froh machen, eigentlich je nach dem Geschlecht, zur Frau d. i. Herrin, Gebieterin oder zum Fron d. i. Herrn, Gebieter machen, die weder leiblich noch seelisch von irgend einer Arbeit oder Sorge gedrückt werden.

Freude = Zustand des vorigen.

Zusammenstellung der Wortfamilien — Einprägung der Wortbilder unter beständiger Kontrolle des Gehörs, des Gesichtes und der Tastempfindung, die beim Sprechen der Wörter in den Sprechwerkzeugen ausgelöst werden, wobei, falls die Aussprache bereits streng gepflegt wurde,

die Tastempfindung den Vortritt nimmt. Die Einprägung durch Schreiben folgt. — Prüfung der Einprägung durch Diktat.

Bedeutungsverwandte: An sachlichen Beispielen zu erläutern. — frei: unabhängig ist z. B. die Frau von der Magd — ungebundenes Leben führten die Edelleute unter Ludwig, der später der Eiserne genannt wurde. Sie lebten wohl auch zügellos — zu erinnern an den Zweck des Zügels am Rosse. Die Kinder haben anzugeben, was sie sich unter den Zügeln bei dem zügellosen Leben der Ritter zu denken haben.

Freiheit: Recht, Vorrecht. Beispiele! —

freien, heiraten, sich trauen lassen, vermählen, Hochzeit machen. — Friede, Waffenstillstand, Ruhe, einig sein, — Friedhof: ob ein solcher immer auch ein Kirchhof ist — Welcher Vergleich liegt im Worte Gottesacker? Freistatt war im Mittelalter ein Ort, wohin Waffenlose nicht verfolgt werden durften; solche Orte waren häufig Kirchen und ihre nächste Umgebung. Die Kinder haben anzugeben, welche Beziehung frei in Freistatt hat.

freundlich — liebreich — leutselig ist der Obere gegen den Untergebenen, nicht auch umgekehrt.

Freundschaft: Liebe — Beides empfindet man gegen Menschen; welches aber nur gegen Vaterland, Heimat, Kunst u. s. w.?

Frau und Weib nennt der Mann seine angetraute Frau; welcher Ausdruck dient zur Ehrung einer weiblichen Person? welche Ehrenbezeichnung für einen Mann entspricht dem Ausdrucke Frau? — Gattin — Gemahlin — Wie *Luther* beide mit einem Worte in des 6. Gebotes Erklärung nennt? — Weibsen = Zusammenziehung aus Weibes Name (mhd. wîbes name) = Weibes Wesen, entsprechend Mannsen (mhd. mannes name), frönen konnte nur ein Unterthan seinem Herrn; dienen konnte auch ein Herr seinem Unterthan; welches der beiden wird auch von Sachen gesagt?

Tropen: — An sachlichen Beispielen zu gewinnen. —

Ich mufs ins Freie — Jemanden frei halten — frei reden — freies Essen und Trinken — den Rücken frei haben —. Dem Landfrieden nicht trauen — Freunde hinter dem Rücken sind starke Brücken — Freunde in der Not gehen zehn auf ein Lot — Freund der Wahrheit —. Die Magd will die Frau spielen. Der Sünde frönen.

Fremdwort.

Es giebt Leute, die reden fremde, weibliche Personen mit Madame an, das bedeutet meine Herrin, Gebieterin. Sie meinen, mit einem deutschen Worte könne das nicht gesagt werden, was Madame bedeutet. Ob diese Leute wohl recht haben? — Nein; denn Frau ist eben Herrin, Gebieterin. — Ja, so ist's, und der Tiroler sagt deswegen statt Madame gnädige Frau.

4. Donar. Ziu. a) Wiederholung dessen, was der Geschichtsunterricht über ihn gelehrt hat. — Sprachliche Spuren, die auf ihn zurückführen: Der fünfte Wochentag ihm geheiligt. — Auf seine Eigenschaft als Gott des Wetters weist Donnerkeil hin. So bezeichnet man einen versteinerten, vorweltlichen Wurm, der nach dem Volksglauben die Wirkung eines in die Erde gefahrenen Blitzes, also das Werk Donars sein soll. Auf ihn führten die heidnischen Deutschen die Fruchtbarkeit des Ackers zurück; daher Donnerdistel, Donnerbart und Donnerkraut nach ihm benannt sind. Auch galt er als Gott des Eigentums, beim Besitzwechsel gedachte man seiner besonders. Dabei wurde der Hammer, das Zeichen seiner Macht gebraucht; daher man noch heute ein Haus oder Grundstück »unter den Hammer« bringt oder versteigert. — Mit dem Hammerschlage wird die Rechtsgiltigkeit bekräftigt. — Beispiel zur Veranschaulichung. — Es ist darauf hinzuweisen, dafs sich christliche Sitte mit einem Rest heidnischer gemischt hat, wenn bei einer Grundsteinlegung oder ähnlichen Weihe drei Hammerschläge unter der bekannten Anrufung Gottes geschehen. — Auf Donar als den Gott des Grundbesitzes und Anrechtes darauf ist auch zurückzuführen die Redensart: er wirft

das Beil zu weit. Das Beil war das Sinnbild Donars; mit einem Wurfe desselben wurden bei Verteilung des Grundbesitzes die Grenzen für den einzelnen Ansiedler bestimmt. Heute gebraucht man diese Redensart von einem Großsprecher oder einem anmaßenden Menschen.

b) Ziu wurde von den alten Deutschen als Schwert- und Kriegsgott angerufen. Nach ihm ist der Dienstag benannt. Wie erklärt sich aber Diens aus Ziu? — Der Name lautete auch Zio; je mehr in dem Namen das i an Betonung gewann, desto mehr büßte das o davon ein, so daß der Name schließlich mit einem tonlosen e — Zie — erklang. Nach dieser Form wird noch heute der ihm geheiligte Tag an der schwäbisch-schweizerischen Grenze Ziestag genannt. Neben dem lautlichen Wandel des Namens geriet der Gott selbst unter der Einwirkung des Christentums immer mehr in Vergessenheit, so daß man bei der Nennung des dritten Tages nicht mehr an Ziu, sondern bald an Zins, Dings, wohl auch an Dienst dachte.

Angeregte neue Frage: Wenn Dienstag nach Zio, dem Schlachtengott und Sohne Wotans, Mittwoch in seiner ursprünglichen Lautgestalt nach Wotan selbst, Donnerstag nach einem anderen Sohne Wotans und Freitag nach seiner Gemahlin benannt worden sind, woher mögen dann die Namen der übrigen Wochentage stammen? —

Sonntag ahd. sunntac, benannt nach der Sonne, die von den ältesten Germanen als Göttin verehrt wurde.

Montag, ahd. manitac, wie Monat ahd. mâno, nach dem Monde benannt, der gleichfalls das Ansehen eines Gottes genoß, im übrigen aber seinem Namen nach als Messer betrachtet wurde. — Was mag er nach der Vorstellung der heidnischen Germanen gemessen haben? — Zeit und ihre größeren und kleineren Abschnitte, die Nächte, Monate und Jahre. — Welcher Festname zeugt noch davon, daß die Zeit nicht nach Tagen, sondern nach Nächten gezählt, also nicht von der Sonne, sondern von dem Monde gemessen wurde? — Weihnachten, das nach

der Nacht benannt worden ist, obwohl es doch an Tagen begangen wurde. — Wie hat euch auch die Geschichte gelehrt, dafs die alten Germanen sich von dem Monde die regelmäfsige Abhaltung von Volkversammlungen und Gerichtsverhandlungen bestimmen liefsen? — Aller 14 Tage beim Eintritte des Neu- und Vollmondes fanden solche statt.

Der Mond galt also als Messer der Zeit, Ordner der Feste und Versammlungen. Daher ist es denn kein Wunder, dafs man sich denselben als Mann dachte; wie ist das an seiner Benennung zu erkennen? der Mond. (Sicherlich werden hier die Kinder die Frage nach der Herkunft der Geschlechter bei den Hauptwörtern überhaupt auf der Zunge haben, und mit dankbarem Interesse werden sie auch später noch einer Antwort darauf entgegenkommen.)

Samstag, oberdeutsch für Sonnabend, entstanden aus Sabbatstag aus der jüdisch-christlichen Zeitrechnung.

Zusammenstellung der Tagnamen und Erklärung derselben.

Da unter sieben Wochentagen sechs ihre Benennung dem deutschen Heidentume verdanken, was läfst sich dann vermuten über das Alter der Wochentage im Vergleiche zu dem Christentume bei den Deutschen? — Sie werden älter sein als dieses. Ja, und was läfst sich weiter vermuten über den Erfolg der christlichen Bekehrer, wie Bonifazius, die die altheidnischen Tagnamen aus dem Gedächtnisse der Germanen zu tilgen sich bemühten? — Es ist ihnen nicht gelungen.

5. Frau Holle. Wiederholung des Geschichtlichen: Die heidnischen Deutschen dachten sich die Erde als Göttin, die in ihren dunklen Innenraum die Toten verschlänge, diese müfsten als stumme Schatten in die Unterwelt wandern. Das Wahre daran ist, dafs die Menschenseelen ewig leben, während die Menschenleiber zu Erde verwesen und so gleichsam von ihr verschlungen werden. Ein Irrtum war es, sich die Toten, die nicht als tapfere

Leute gefallen waren, als stumme Schatten vorzustellen. Holle oder Holla wurde die Göttin genannt.

Welche sprachlichen Ausdrücke der Gegenwart mögen mit diesem Namen in Beziehung stehen?

Höllen 2. Artikel. — Christliche Bedeutung: Ort der vor Christo Verstorbenen — nach dem Gleichnis vom reichen Mann und armen Lazarus: Ort der Unseligen oder Verdammten. — Zur Erklärung: Das Wort Hölle war schon von den heidnischen Deutschen gebraucht; stelle fest, was sie damit meinten, und was wir christlichen Deutschen damit meinen! — Wie mag das Wort zu der christlichen Bedeutung gekommen sein? — Vor *Luthers* Zeiten lautete das Wort auch helle, noch weiter rückwärts hella, bei den nordischen Germanen auch hel Wie es in der heidnischen Zeit aber auch lauten mochte, immer und überall bezeichnete man damit die Erdgöttin und den Ort, wo sie die nicht in dem Kampfe Gefallenen gefangen hielt. Die christlichen Missionäre, Bonifazius und die anderen, bedienten sich dieses Wortes, um den Neulingen im Christentume den Zustand der unselig Verstorbenen, der Verdammnis begreiflich zu machen.

hehlen. Holle oder Hela ward nach ihrer Thätigkeit benannt; welche wird die gewesen sein? — Das analoge Verhältnis von Scholle — schälen führt, wenn es den Kindern gegeben wird, zu hehlen. Es wird sein Sinn: verheimlichen, verbergen und folglich auch vergessen machen, festgestellt. Wie stimmte dieser Ausdruck auf die Göttin und ihr Werk? — Das traf zu; denn von solchen Deutschen, die in der Schlacht fielen, wurde gern und überall mit Ehren gesprochen, während die auf gewöhnliche Weise Gestorbenen im Vergleich zu jenen bald vergessen wurden.

Hehler = einer, der verbirgt, verheimlicht, nur tadelnd gebraucht.

verhehlen = verheimlichen, verbergen.

unverhohlen = offenbar = ehemaliges Mittelwort

der Vergangenheit von helen, hal, geholen, jetzt hehlen, hehlte, gehehlt abgewandelt.

Hehl = Verheimlichung.

Hölle = Ort, wo den Unseligen Gottes Angesicht verhüllt, verborgen ist.

Hülle = was zur Verheimlichung, zur Verdeckung dient.

hüllen = verdecken, auch kleiden.

Halle = bedeckter Raum zum Schutze seines Inhaltes und zu dessen Pflege. Bedeutung nachzuweisen an Kauf-, Ton-, Kunsthalle. Bei Salzsiedern ist Halle der Siede- und Lagerraum für Salz, wo es also geschützt ist; übertragen auf den um solchen Raum entstandenen Ort ist es Stadtname geworden — Halle, Hallein.

Hallore = Arbeiter in der Salzhalle, der das Salz hehlt, in Sicherheit bringt.

Hülse = Gegenstand, der einen anderen verhüllt. — Hülsenfrucht.

hohl = was zum Hüllen dienen kann.

Höhle ebenso.

Helm = von einer Rüstung der Teil, der den Kopf verhüllt.

Held = ein (in der Rüstung) Verhüllter, sonst berühmter Kriegsmann.

Zusammenstellen der Wörter, die sich um hehlen zu einer Familie gruppieren. — Suchen der gemeinsamen Grundbedeutung. — Feststellung des Vokalwechsels in der Hauptsilbe, wobei aber der Laut in seiner organischen Klangfarbe gesprochen wird, also dafs z. B. e in hehlen einen anderen Klang hat als in Helm, o in Holle einen anderen als in Hohle, ö in Hölle einen anderen als in Höhle.

Einprägung der motorischen Gesichtsvorstellungen von den Wörtern durch Schreiben. — Prüfung derselben durch Diktat.

Zugaben: Auftreten der Wörter in übertragener und bildlicher Bedeutung: Er kann seinen Zorn nicht verhehlen. — Der Hehler ist so gut wie der Stehler — unverhohlener Mifsmut — ich mache mir kein Hehl darüber

— einem die Hölle heifs machen. — Er hat Geld die Hülle und Fülle. — Die Pantoffeln warf ich weg und so eine Hülle nach der anderen. — Das Haupt war mit einer Schneehülle bekleidet. — Seine irdische Hülle übergeben wir der Erde. — Der Berg war in eine Wolke gehüllet. — Der hüllende und der gehüllte Teil an der Hülsenfrucht. — Ich gebe nicht eine hohle Nufs drum. Hohler Kopf — hohles Herz — hohle Hand — hohle Gedanken. — Hohlweg. — Eph. 6, 17 nehmet den Helm des Heils. — Held im Rechnen — er ist in seinem Fache kein Held. — Luther war ein Held. —

Bedeutungsverwandte: Konkrete Beispiele dazu sind so zu wählen, dafs ihr Sondersinn erfafst wird. Zu

hehlen: seine Freude kann man verbergen, verhehlen, verheimlichen, verschweigen, aber nicht verstecken. Dieses kann mit Personen und Sachen geschehen.

Hülle — ein Denkmal wird enthüllt, ein Stern entdeckt — Decke, dazu decken und Dach. —

Hülse — an Erbsen und Linsen — Schoten am Raps — Schalen an Pflanzensamen — zu schälen und Scholle — Eisscholle — Erdscholle — gehörig, Rinde an Pflanzenstämmen. —

Höhle — Schlucht in »Felsenschlucht« — Kluft ebenda — Gruft in »Fürstengruft« — Grab in »Grab meiner Hoffnung« — Grube in »Lehmgrube«. Der Versuch, die Wörter in ihren Zusammensetzungen zu vertauschen, läfst die Sonderbedeutung des einzelnen erfassen.

6. Wicht war ein Gegenstand deutsch-heidnischen Glaubens, es war ein Wort für Wesen, Ding, Sache, Geschöpf, es lebt noch fort in

weihen, d. i. heiligen, segnen, zu eigen geben, ahd. wîhan, mhd. wîhen; ebendavon Wicht gebildet ist.

Weihnachten, nach christlichem Sinn die Feier der Geburt Christi, in heidnisch-deutscher Bedeutung die 12 heiligen Nächte vom 23. Dezember bis 5. Januar, die den 12 Monaten des Jahres entsprechen. Der Name Weihnacht ist also älter denn das Christentum und war das

Fest der Wiederkehr des Lichtes. — Weihrauch, -wasser u. a. m. —

Weichbild = heilige Stätte, da den Göttern geopfert wurde, bezeichnet jetzt eine Stadt mit ihrer Flur.

Bösewicht = schlimmer Mensch.

nicht = zusammengezogen aus ni, das war ein ahd. Wort zum Verneinen, und wiht, d. i. die ahd. Schreibweise von Wicht; nicht = also kein Wesen, kein Ding, Sache, Geschöpf.

nit = ober- und mitteldeutsche Kürzung von nicht — Lied vom guten Kameraden. — (Vgl. auch nein als Zusammenziehung von ahd. ni ein.)

nichtig = nach Art keines Dinges, Wesens u. s. w wie holzig = nach Art des Holzes.

nichts = entstanden aus einer ahd. Verstärkungsformel nihtes, niht, wie sie heute noch gehört wird: Ich habe von nichtse nichts gewufst.

Zugaben: Gieb dem Worte nicht die alte Bedeutung in 1. Mose 8, 9: Da aber die Taube nicht fand, da ihr Fufs ruhen konnte! — Was läfst über die Eigenschaften der Wichte der Umstand vermuten, dafs das Wort Wicht nur in Bösewicht und nicht auch in Gutewicht vorkommt?

Wo mag, nach dem Ausdrucke nit zu vermuten, die Heimat des Dichters vom guten Kameraden sein? —

Vertausche nichtig mit sinnverwandten Ausdrücken!

Was meint Phil. 3, 21: Gott wird unsern nichtigen Leib verklären? Ebenso: Ach, wie nichtig, ach wie flüchtig ist des Menschen Leben! — Deine Abmachungen sind null und nichtig. — Ein Kleid zu nichte machen. — Mit nichten! — Stelle die sinnverwandten Ausdrücke zusammen! —

nichtiger Leib = vergänglich, verweslich, wertlos, unschön.

null und nichtig = ungiltig, wertlos.

zu nichte machen = vernichten.

mit nichten = durchaus nicht, auf keinen Fall.

Was ist eine Niete, wenn man das Wort mit nichts

in Beziehung setzt? — Loszettel, auf dem nichts verzeichnet steht. So ist's auch; denn die Niederländer, unsere sprachlichen Vettern, sagen niete statt nichts, und dieses Wort ist von ihnen zu uns gekommen und dient zur Bezeichnung eines Loses, mit dem nichts gewonnen wird.

Ob Nichte auch mit nicht zusammengehört? — Nein, sondern es wird in Mittel- und Oberdeutschland für niederdeutsches Niftel gebraucht, das das weibliche Hauptwort für Neffe, d. i. Bruders- oder Schwestersohn ist. Was ist demnach Nichte?

Ob wohl wichtig auch mit Wicht in eine Wortfamilie gehört? — Nein, es gehört zu wiegen; was wiegt, ist wichtig.

7. Alben. Zuweilen hört man sagen: Es liegt mir wie ein Alp auf dem Herzen. Was will man damit sagen? — Es macht mir schwere Sorgen, ängstigt mich sehr. — Warum redet man da von einem Alp? — Darunter dachten sich die heidnischen Deutschen ein quälendes Wesen. Noch jetzt giebt es Leute, die träumen sich verfolgt, strengen sich an zu entfliehen, Atemnot macht die Flucht unmöglich, sie versuchen Hilfe herbeizurufen, fühlen sich aber durch Atembeschwerden daran verhindert. In alle dem sehen sie das Thun und Treiben eines Alben. Was ist das Wahre daran? — Der Zustand. Und wie verhält sich's mit der Ursache? — Unbequeme Körperlage, vielleicht auf der Herzseite, hemmt den Blutumlauf und führt jene ängstigenden Träume herbei. Unter

Elben oder Elfen dachte man sich leichte, luftige Wesen. Nach der Vorstellung der heidnischen Deutschen lebten sie unter Königen, von daher Erlkönig. Warum aber Erlkönig? — Eller ist das dänische Wort für das deutsche Elf. *Herder* fand es in dänischen Liedern und hielt es für das verstümmelte Erl. *Goethe* liefs es in derselben Form bestehen.

Alberich (Zwerg in der Siegfriedssage), rich = Herrscher.

Alboin = Alwin, win = Freund, Freund der Alben, Elben.

Alfred und

Elfride, fred und frid = Schutz; solche, die unter dem Schutze der Alben oder Elben stehen.

Erlkönig = Ellerkonge = Elfenkönig. — Lautverwandt, doch bedeutungsfremd sind Zahlwort elf = ahd. und mhd. einlif, eilif, eilf.

Elfenbein, entstanden aus helfant oder helfent für elefant = Elefantenbein, besonders Elefantenzahn.

Gespenst ahd. gispanst, d. i. Lockung, Verlockung, Trugbild von ahd. spanan, d. i. locken, reizen. Das Wort wird nicht mehr gesagt, doch liegt es einem *Luther*schen Worte in seiner Erklärung des 10. Gebotes zu Grunde. — Welchen Sinn hat demnach die Stelle: dafs wir ... Vieh abspannen? — Welche irrige Meinung legt man leicht dem *Luther*schen Satze bei? — Denke dabei auch an die Nebeneinanderstellung von Weib, Gesinde, Vieh! — Wie müfste eigentlich dieses Wort in des 10. Gebotes Erklärung geschrieben werden? — Wie mag *Luther* daraut gekommen sein; in dem Verbote des Begehrens ein Verbot des Spanens finden zu sollen? — Erklärung aus landwirtschaftlichen Verhältnissen seiner Zeit. — Heute könnte bei uns wohl nur Kleinvieh, wie Hühner, Tauben, Gänse gespant werden. Zu *Luthers* Zeiten war das auch mit Weidevieh möglich. Versetze dich in seine Zeit zurück, wo die Weidewirtschaft noch stark betrieben wurde! — Da mögen gleiches Aussehen der Schafe und Ziegen, sowie Ähnlichkeit der Rinder manchen begehrlichen Viehbesitzer zum Spanen verleitet haben; wenigstens suchten sich die einzelnen Besitzer vor einem derartigen Diebstahle durch Kennzeichnung jedes einzelnen Stückes zu sichern.

Zugaben: Unterscheide das nun erklärte abspannen von spannen = straff anziehen, von

Span = durch Abtrennen entstandenes Stück, von

Spanferkel = Saugferkel: benannt nach mhd. spen d. i. Muttermilch!

Zu welchem der vier lautähnlichen Wörter gehören Gespenst, Eisenfeilspäne; ich bin gespannt, wie das noch auslaufen wird; widerspenstig, Hornspan, Einspänner, abspenstig u. a. m.?

Wenn Gespenst von spannen (eigentlich spanen) herkommt, so suche die entsprechenden Thätigkeitswörter zu Gewinst, Gunst, Mifsgunst, Kunst, Gespinst, Brunst! —

Drücke den gleichen lautlichen Vorgang bei Bildung von Hauptwörtern aus Thätigkeitswörtern mit nn in einem allgemeinen Satze aus! — Wenn aus Thätigkeitswörtern mit nn Hauptwörter mit dem Auslaute t gebildet werden, so tritt an Stelle des zweiten n ein s vor t ein.

III.

Was Altgermanische Personennamen über die alten Deutschen erzählen.

Wie kriegslustig die alten Germanen waren, hörten wir eben in dem Geschichtsunterrichte. — Kämpfe der Cimbern und Teutonen mit den Römern. — Kriegszüge der Ost- und Westgoten. — Schlacht im Teutoburger Walde. — Kämpfe der Burgunden nach der Nibelungensage. — Kampfspiele und Waffenübungen in Friedenszeiten. — Kampf mit wilden Tieren.

Diese Kampfeslust kommt auch in ihren Personennamen zum Ausdrucke.

Welche sind solche? Was wir heut mit den Wörtern Kampf, Krieg bezeichnen, das drückten unsere Vorfahren aus mit dem Worte gund. — Vielleicht rührt von dem gänzlich vergessenen Worte der Ausdruck gunksen her, den rauflustige Knaben heut gebrauchen. — Gunt her — Nibelungensage enthält dieses Wort. — Bedeutung von her? — Einer, der das Recht hat, zu gebieten. Beziehung von gunt und her auf einander als Personenname? — Kampfherr. Gegenwärtige Lautgestalt: Günther. Andere Bildung: Gunthart. Bedeutung: hart ist das, was dem

Drucke oder Stofse nicht nachgiebt. Beziehung von hart auf gunt giebt: harter Kampf, auch heftiger, hitziger, scharfer Kampf. In diesem Sinne noch: es ging hart her. — 1. Makkab. 9, 17 geschah eine harte Schlacht, 1. Sam. 14, 52 harter Streit als Ausdrucksweise aus Luthers Zeit. Gunthart = scharfer, hitziger Kämpfer. — Mancher Germane hiefs Gundobald; der zweite Teil = schnell; denn »ich komme bald«, d. i. schnell wieder. Es bezeichnete auch noch sehnen- oder muskelstark, wie heut noch der stärkste Muskel an der Hand »Ballen« heifst. Diese Eigenschaft machte ein schneller Kampf mit den schwerfälligen Waffen der alten Germanen notwendig. Also Gundobald = schneller, muskelstarker Kämpfer. Gundo-bert. Der zweite Teil, noch in Ro bert, Hu bert, Bert hold, Bert ram, Al bert, war ein Wort und bedeutete glänzend. Beziehung auf Kampf und angewandt auf einen Mann: glänzender Kämpfer, der vor anderen entweder durch die Art seiner Waffen oder seiner Thaten oder durch beides sich auszeichnet. Gundofrid. frid, jetzt Fried, war Schutz und Sicherheit. — Der Gärtner umfriedigt seine Pfleglinge zum Schutze vor dem Wild. — Anwendung auf einen Kämpfer = einen, der Schutz, Sicherheit schafft durch Kampf. Zu vergleichen Friedhof — Burgfried, Friedrich. — Gundomâr — mâr (sprich lang) war so viel wie berühmt. So war der, von dessen Kämpfen weit und breit mit Bewunderung gesprochen wurde, den man auch im Liede pries.

Eine Spur von mâr liegt noch vor in Märchen. Luther läfst in seinem Liede den Engel sagen: Ich bring euch gute, neue Mär, d. i. Kunde, Botschaft, Nachricht. Eine solche erregt Aufmerksamkeit, Verwunderung. Weise diese Wirkung des Märchens auf den Hörer nach. — Beziehung des mâr auf Gundo ergiebt einen, der wegen seiner Kampfesthaten Verwunderung erregt, berühmt ist. — Der Beisinn der Verwunderung von Mär ist auch erkennbar in der Stelle: Mich sendet mit der frohen Mär... (R. d. Polykr.) Gundowalt = Kampfwalter. Wie wir

unter Guts-, Haus-, Feldverwalter den verstehen, welcher an den damit genannten Orten waltet oder »anstellt«, so bezeichnete Gundowalt einen, der den Kampf leitet. — Eigenschaften, die von einem solchen Gundowalt erwartet wurden. — Inwiefern Moltke ein solcher Gundowalt genannt werden kann. — Bedeutung von Gundhelm. —

Eine andere Bezeichnung des Kampfes bei den alten Germanen war hadu, von dem ein laut- und sinnverwandtes noch gebraucht wird in der Bezeichnung dessen, was gewöhnlich dem Kampfe vorausgeht: Hader. Nachweis der Lautverwandtschaft zwischen beiden: »Der König und die Kaiserin, des langen Haders müde« . . . Sinnverwandte: Neid, Zorn, Zank, Zwietracht — die daraus zu schliefsende Bedeutung von hadu. — Damit zusammengesetzt findet sich der Name Hadumunt, auch Hadumund. mund bezeichnete nicht den Gesichtsteil, welcher der Sprache dient, führte auch nicht das männliche Geschlechtswort wie dieser, sondern das weibliche. Seine Bedeutung läfst sich noch erkennen aus Vormund, das dasselbe Wort ist: Schutz, Gewalt. Nachweis dieser Bedeutung an Vormund, Mündel, mündig, unmündig. — Alter, mit welchem die Mündigkeit eintritt, und der Vormund seiner Mundschaft enthoben wird. — Verhältnisse, in welchen ein Mündel nicht nach eigener Entschliefsung verfügen und handeln kann. — Anwendung von munt im Sinne von Schutz in Verbindung mit hadu auf einen Mann giebt Hadumunt = Schützer durch Kampf. Bedeutung von Hadubald, -mâr, -bert, -frid nach den Beispielen von Gund . . . .

Weiter wurde der Kampf mit hiltjâ bezeichnet, das später zu hilde verkürzt worden ist und nur noch im gleichlautenden weiblichen Personennamen fortlebt. Erklärung von Hildeburg, -gund, -bert. — Endlich gebrauchten die Germanen zur Bezeichnung des Kampfes auch das Wort wîc oder wîg (sprich langen Vokal); als selbständiges Wort besteht es zwar nicht mehr, wohl aber liegt noch eine Spur seines Sinnes und seines Laut-

bestandes in weigern vor. Nachweis. — Das î des alten Wortes ist zum ei in weigern geworden, und wer sich weigert, z. B. ein Gut herauszugeben, der ist auch geneigt, darum zu kämpfen. — Diese Bedeutung trägt auch das Wort Geweihe. Nachweis: Wie wîg = Kampf, so wîgan = kämpfen. Das gewîge des Hirsches war als Waffe gedacht, und wie wîg zu weig in weigern, so wurde gewîge bis zu Luthers Zeiten zu gewîe und endlich zu unserem Geweihe. — Nachweis, dafs es vom Hirsche im Kampfe gebraucht wird. — wîg tritt auf in Hludowig, Chlodwîch, jetzt Ludwig, das als Lieblingsname der fränkischen Könige bekannt ist. hlut lebt dem Sinne nach noch in laut, d. h. weit, fern hörbar; hlut und wîg in ihrer Zusammensetzung auf einen Mann angewandt, giebt den Namen eines, der einen laut vernehmlichen Kampf führt. Erklärung von Herwîg, Haduwig, Hartwig, Wigburg, Wigbert, Wigmunt, Wighart nach den Beispielen der vorausgegangenen.

Zusammenfassendes Urteil: Unsere Vorfahren ältester Zeit liebten Eigennamen, welche Eigenschaften zu einem erfolgreichen Kampfe und diesen selbst bezeichneten.

2. Aber der Ausgang des Kampfes hing doch auch von der Waffe ab; ein gutes Kampfgerät wird darum sehr geschätzt worden sein. Viele altgermanische Eigennamen sind nach solchen gebildet worden.

Der helm der alten Deutschen war dem gegenwärtigen ganz und gar unähnlich, nur den Zweck hatte er mit ihm gemein: Schmuck und Schutz. Nachweis, dafs die Germanen den Feind zugleich damit schreckten. — Wolfshelm der Gotenstämme. — Helme aus der Kopfhaut eines Urs. — Mittelst vorerklärter Beispiele werden sich deuten lassen: Helmbald, Helmbrecht, Helmmund (Hellmund). Wilhelm, Gundhelm, Helmhold, Helmolt (hold und olt = gleichbedeutend = walt), Helmgunda.

Für den Angriff schätzten unsere Vorfahren besonders den gêr, in frühester Zeit gâr genannt, eine lange, wuchtige Stofswaffe. Rüdi lautete in ältesten Zeiten

rhuod d. i. Ruhm; was ist demnach Rüdigêr? (Nibelungen.) drude war der Name einer göttlich verehrten Schlachtenjungfrau, die in unsichtbarer Gestalt das Schicksal des Kriegers lenkte; was ist demnach Gertrude? — Gerbert, Gerhart, Geribald, Gerold lassen sich mit Hilfe vorausgegangener Namen erklären.

Von einem altgermanischen Schwerte sprechen Namen wie Ortrun und Egmont. Mit Ort bezeichnen wir den Raum eines Gegenstandes zu dessen Aufbewahrung. Wir haben aber noch ein anderes, das dem Laute und dem Sinne nach mit dem alten Ort verwandt ist. Es wird z. B. gebraucht von der Strickerin, wenn sie das Ort des Fadens verloren hat: das Fadenende. In diesem Sinne hört man den Volksmund auch vom Orte eines Tisches, Feldes, Landes sprechen, nämlich von deren Kante, Ende, Grenze, dem äufsersten Rande. Ort in diesem Sinne genommen, bezeichnet am Schwerte die wichtigste Stelle, die Spitze und Schneide, und man mag damit das Ganze gemeint haben. Das Wort liegt noch vor in der Benennung eines Schuhmachergerätes. Auch ist es kein Zufall, dafs dieses Werkzeug wie das germanische »Schwert« geschlechtlos ist. ...run war bei den heidnischen Germanen ein gedachtes weibliches, götterhaftes Wesen, das im geheimen wirkt, also eine Zauberin. Ortrun = Schwertzauberin. win = Freund, Ortwîn? Ortwein (Nibelungensage). ...lieb = Kind; Ortlieb? (Kriemhilds und Etzels Sohn.) Die Spitze und Schneide der Waffen ward auch mit ecke bezeichnet. Egmunt? (Egmont.) Eckehart? (Eckert.) Eckbert? Eine weitere Bezeichnung für die Schwertwaffe war brant, dessen Inhalt noch einigermafsen bekannt ist in der volkstümlichen Wendung »eins aufbrennen«. Hildibrant? — Hadubrant? —

Zusammenfassendes Urteil: Die Eigennamen unserer Vorfahren bestätigen die Thatsache, dafs sie kampflustig waren und Waffen hochschätzten.

3. Aufser den Waffen waren auch gewisse Eigenschaften des Kämpfers für den Ausgang des Kampfes

entscheidend; welche? — Schnelligkeit, Mut, Stärke. — Solche Eigenschaften wünschten die germanischen Väter ihren Kindern und gaben ihnen dementsprechende Namen. Welchen derselben sind wir bereits begegnet in bald? — hart? — walt? — Die Kraft wurde auch bezeichnet mit mâgin, das in Namen zu mein geworden ist. Wie haben demnach gelautet: Meinhold oder Meinolt (jetzt Meinelt) und Meinhart? Bedeutung: Kraftgewalt, Kraftstandhaftigkeit. Klugheit und Vorsicht kamen zum Ausdrucke in den Wörtern rât und râgin, von denen das zweite eine ähnliche Umbildung wie mâgin erfahren hat; welche? — Welche Eigenschaften wünschte ein Vater seinem Sohne in dem Namen Mâginrât = Meinrat? — Râginhart = Reinhart = Reinert? — Râginhold = Reinholt = Reinelt? — Râgimunt = Raimunt? — Zu erinnern ist an den Beinamen des Fuchses zur Bezeichnung seiner List Reinke; ke = norddeutsche Verkleinerung für chen.

4. Solche Eigenschaften beobachteten unsere Vorfahren als Jäger an gewissen Tieren ihres Landes, weswegen diese vor anderen ein hohes Ansehen genossen; ja, die Väter legten diese Eigenschaften in Form von Eigennamen ihren Kindern bei. Eberhard (Eberhart), Bärn(Bern)-hard, Bärnwald, Bärwald, Arnhold, Arnold. Nach welchen Tieren sind sie genannt, und welche Eigenschaften legten sich die Germanen damit bei? — Es ist zu erinnern an Albrecht den Bär als einen Beweis dafür, dafs das Volk auch noch in späteren Zeiten den alten Brauch übte, und an den Kreuzfahrer Heinrich, der einen anderen Beinamen mit demselben Sinne aus dem Orient mitbrachte; aus dem Vergleiche der beiden Fälle wird ersichtlich, dafs in Deutschland der Bär als König der Tiere galt. Aus dem Geschichtsunterrichte sind Wolf und Rabe als Begleiter Wodans bekannt, jener als Sinnbild der Kraft, dieser als das der Weisheit. Was bedeutet Hruodwolf, Rudolf? — Wolfhart, Wohlfahrt? — Arnulf oder Arnolf? — olf = Wolf. Wolfgang =

einer, der den Gang des Wolfes geht, nämlich den Siegesgang. rhaban, alte Form für Rabe, ist in Namen häufig zu ram zusammengeschmolzen. Welches Tier lebt noch in Bertram, Wolfram, Guntram, Hrabangâr, Sigiram?

Abstraktionsergebnis: Die altdeutschen Personennamen drücken Eigenschaften aus, durch die man sich im allgemeinen Kampfe ums Dasein behauptet: Klugheit, Stärke, Unverzagtheit, wagenden Mut, kriegerische Geschicklichkeit, Tüchtigkeit in Führung der Waffen, Macht, Reichtum, Herrscherkraft, vor allem aber die Gesinnung, die nur Eines will, und das leidenschaftlich, unerschütterlich.« (*W. Scherer*, Geschichte der deutschen Litteratur.)

Reihe der sinnverwandten alten Wörter für Kampf:

gunt, hilt, hadu, wîc. Welche gänzlich verschwunden sind? — gunt, hilt. In Spuren noch vorhanden: hadu (Hader), wîc (weigern).

Daneben die sinnverwandten gegenwärtigen Wörter:

Krieg = Kampf zwischen Völkern oder Stämmen.

Schlacht = Kampf zwischen Massen während eines Krieges.

Gefecht = kleinere Schlacht.

Streit = Kampf mit Waffen oder Worten, z. B. Rechtsstreit, Wortstreit.

Hader = wiederholter Streit, drückt andauernde feindliche Gesinnung aus. weigern = sich widersetzen, der Untergebene oder Verpflichtete dem Übergeordneten gegenüber. Zank = heftiger Wortstreit. Fehde bringt mehr die feindliche Gesinnung zum Ausdrucke und kommt her von fijan = hassen, davon auch Feind.

Beweise, dafs bei uns Deutschen unserer Väter Sitte noch lebt, hervorragende Helden nach einer Waffe oder einem Tiere zu benennen: Blücher = Haudegen, Steinmetz = Löwe von Nachod.

Moderne Namen, aus denen man noch altdeutsche herausvernimmt: Günther, Hiller, Volkmar, Volkmarsdorf, Sigismund, Haubold (Haduwalt), Hilbert, Ludwig, Hed-

wig, Weichard, Wichert, Wiprecht, Gert, Ortlepp (Ortlieb), Helmholts = des Helm walt Sohn, Rudolf, Luther. — Welche dieser Personennamen sind Familiennamen geworden?

IV.

Deutsche Standesbezeichnungen.

Im 4. Gebote ist neben unsern Eltern auch von den Herren die Rede. Wir wollen jetzt untersuchen, wonach sie benannt worden sind. Standesbezeichnungen: Fürst, Herzog, König, Kurfürst, Kaiser — Lehrherren, Arbeitsherren u. a. m.

Beispiele zur Feststellung des Wortinhaltes von Fürst: Fürst von Reufs = Herr, der das Reufsenland und seine Bewohner regiert. Dagegen Fürst Bismarck = Ehrenname und nicht Bezeichnung eines regierenden Herrn. Wonach aber ist das Wort Fürst gebildet? — In seinem Reformationsliede gebraucht Luther das Wort in der Form Fürste. Unterscheide zwischen unserer und der Lutherschen Form. — Tonloses e. — Eigentlich gehört dasselbe hinzu ebenso notwendig wie bei: der schwerste (Stein). Wie nun dieses, so setzt auch Fürste zwei andere Wortformen voraus, welche? — schwer, schwerer, schwerste — für, fürder (eigentlich fürer), fürste. — Welche der beiden Formen kommt wirklich vor? — Dieses f ü r wurde zu Luthers Zeiten noch sehr häufig gebraucht da, wo wir heut v o r sagen; damals bedeutete f ü r soviel wie v o r. Zum weiteren Verständnisse: Wie sagt man heut in folgenden Fällen: für Furcht sterben — für meinen Zorn hast du Ruhe — für Freude weinen — Fürbild — eine Sache fürbringen — er gab Krankheit als Grund für — der Vater hält dem Sohne sein Unrecht für — fürnehm — Fürwitz — er ging ein wenig fürbafs Mark. 14, 35. Vergleichsergebnis: das ältere für ist gleichbedeutend mit dem heutigen vor. Verhältnis von Fürst zu für: jenes ist die zweite Steigerung von für: Nebeneinanderstellung

der gleichbedeutenden in ihrer Steigerung: für — fürder — Fürst = vor — vorder — vorderst. Ergebnis: Der Fürst ist nach für genannt, d. i. in heutiger Bedeutung der Vorderste in seinem Volke, seinem Volksstamme. Wen wir uns dann hinter ihm vorstellen können? — Sein Volk vom Vornehmsten bis zum Geringsten als Edelinge, Freie, Halbfreie oder Hörige, auch Leute genannt, Unfreie oder Knechte. Zusammenstellung der Wörter, die mit Fürst in eine Familie gehören:

fürder = weiter vor; Luk. 24, 23 er stellte ... fürder gehn.

fort = zu vor gehörig, hinweg in Richtung vom Sprechenden.

vorder = Steigerung von vor, Altvordern = die nach einander gewesenen Geschlechter in räumlichen Reihen gedacht.

zuvörderst = zweite Steigerung von zuvor = zunächst.

fordern = machen, dafs jemand vor kommt, z. B. eine Schuld, zum Kampfe, zur Verantwortung fordern; immer ist unbewufst eine Person gedacht, die vor dem Forderer erscheint. Landschaftliche Form fodern wie bei Luther. Forderung — fördern, zu fort gehörig. — 5. Gebot = nicht nur in der Not helfen und dann verlassen, sondern von derselben fortbringen. — Kohlen fördern — Förderschacht.

vorlieb = fürlieb nehmen, z. B. Brot und Wasser vor einer besseren oder für eine bessere Speise nehmen.

Dichterfürst, Tonfürst = der Vorderste unter den Dichtern, den Tonmeistern.

Kurfürst. Im Liede vom reichsten Fürsten sind Fürsten erwähnt, deren wir heut keine mehr haben. Wonach mögen diese Kurfürsten genannt worden sein? Das ergiebt sich aus der Art und Weise, wie im alten deutschen Reiche der Kaiser gewonnen wurde — wählen. — Für wählen hatte man ehemals den Ausdruck küren. Ergebnis: Wahlfürst. Setze folgende Wörter mit dem sonst

nicht mehr gebräuchlichen Ausdrucke küren in Beziehung! — Kurpfalz, -hessen, -brandenburg, -sachsen. Willkür = Wahl nach eigenem Willen, willkürlich, unwillkürlich, Kürturnen, ich küre, kor, habe gekoren, kiesen, das hab ich selber auch erkiest, ich erkiese, erkor, habe erkiest.

Anschliefsende Lautlehre.

Beachte lesen, las, gelesen, und von einer Krankheit genesen, genas, genesen. Wie müfsten den beiden Wörtern entsprechend die zwei voraufgehenden Wortformen von gewesen lauten? — wesen, wâs. Wie sagen wir indes statt dieser? sein, war. Thatsächlich hat man aber vor Karl d. Gr. wesen und wâs gesagt in den Fällen, wo wir heut sein und war sprechen. Sage folgende Beispiele nach heutiger Weise! wesender Gott — wie die Menschen leben und wesen — da die Messe aus wâs — der Schreiber wâs ein Mann — ein Ritter so gelehret wâs, dafs er in den Büchern las — das ein zerbrochen Hufeisen wâs. Solche Wörter mit s, das von einem Stimmtone begleitet wird, waren auch

erkiesen, aber kor, erkoren,

verliesen, aber verlor, verloren,

vriesen, aber fror, gefroren. Ein Vergleich dieser Wörter mit jenen lehrt, dafs sie in den Nennformen ihr **s** mit **r** vertauscht haben, gewesen dagegen hat nur in der Vergangenheitsform sein **s** mit **r** vertauscht. Der Dichter des Liedes »In allen meinen Thaten« lebte während des 30jährigen Krieges, damals hatte das kiesen sein **s** noch in der Form erkiest, während an seine Stelle erkoren getreten ist. Erklärung des s in Verlust und doch verlieren, ebenso Verlies, Friesel, Frost, frostig neben frieren. Suche in Verlust und Verlies die Bedeutung von verlieren!

Herzog. Beispiel zur Gewinnung des Personenbegriffs = regierender Fürst über einem Herzogtum. Anderes Beispiel: Fürst Bismarck, Herzog von Lauenburg = nicht regierender Landesherr, sondern Ehrentitel, vom Kaiser verliehen. Weder das eine noch das andere ist im Namen

Herzog angedeutet, wonach mag dieses Wort geformt worden sein? Kehren wir zu den alten Deutschen zurück! Die Fürstenehre war bei ihnen nicht erblich; man wählte zum Vordersten immer den Tapfersten, den Kriegskundigsten, weil er im Kriege auch den Gaumännern voranzog als ihr Anführer. Wurde von mehreren Gauen eine Heerfahrt, ein Krieg, unternommen, so wählte man unter den Fürsten dieser Gaue den, dessen Eigenschaften die besten Aussichten auf glücklichen Ausgang des Krieges eröffneten. In beiden Fällen war der Fürst der Herzog; denn er zog vor dem Heere. Nun zeige, wie sich diese ursprüngliche Bedeutung zur gegenwärtigen verhält! — Herzog war ein kriegerischer Ausdruck; das ist er nicht mehr; denn wir haben auch Herzöge im Frieden. Die Ehre, Herzog zu sein, war nicht erblich, dagegen ist sie es heut. Wie müfste der ursprünglichen Bedeutung nach das Wort eigentlich gesprochen werden? — Hêrzog. Spricht man wie gewöhnlich, so wird man nicht an Heer, sondern an Herr erinnert. Das Wort Heer ist auch in anderen Formen und Zusammensetzungen verdunkelt worden. Stelle ihre Bedeutung fest, indem du sie auf Heer beziehest!

Herzogin = Gemahlin eines Herzogs.

Herzogtum = Landgebiet eines Herzogs.

Hermann (der Befreier) Kriegsmann; denn Mann im Heere.

Herberge = Ort, wo ein Heer geborgen wird, jetzt einer, wo zureisende Handwerker sich bergen.

Herbert oder

Herbart, wegen bert siehe altdeutsche Personennamen, = der im Heere Glänzende.

Volker, Nibelungen, = Volk und Heer.

Degener = Degen und Heer (vgl. unser Haudegen).

Rother, rot = altd. hrôd, deswegen siehe altd. Personennamen = Ruhmheer.

Walther = walten im Heer.

Herold ursprünglich hariwalt = Heerwalter, also Heerführer, Heerbeamter, Umkehrung von Walther.

Harald, das nordgermanische Wort für unser Herold; vgl. Harald, der kühne Springer.

Werner = schützendes (von wehren) Heer.

Heer = Schar von Kriegern.

Herde = Schar von Weidevieh.

Herder = mhd. hërtaere = der zur Herde gehört.

Hirt = wie voriges.

Lautliches; Herde und Hirt sind lautverwandt, die Selbstlaute ihrer Hauptsilbe sind **e** und **i**. Dieser Wechsel von **e** und **i** zwischen lautverwandten und der Bedeutung nach zusammengehörigen Wörtern kommt noch öfter vor. Ich will das Wort mit **e** anführen, und du sollst das entsprechende mit **i** dazu setzen und auch die sachliche Zusammengehörigkeit beider nachweisen!

Herde = Hirt.

Feld = Gefilde = Mehrheit von Feldern.

Berg = Gebirge = Mehrheit von Bergen.

Erde = irden = was von Erde ist (Topf).

helfen = Hilfe.

senden = Gesinde = Gesamtheit derer, die gesendet werden.

Schwester = Geschwister = Gesamtheit von Schwestern (und Brüdern).

gelb = gilblicht = wenig gelb.

Wetter = Gewitter = Mehrheit von Wetter.

Stern = Gestirn = Gesamtheit einer zusammengehörigen Anzahl von Sternen.

gern = Gier — etwas übermäſsig gern essen, ist eine Gier.

begehren = begierig = begehren macht begierig.

Recht = Gericht = dieses schafft jenes.

gelten = giltig = Dinge, welche gelten, sind giltig.

Feder = Fittich = Flügel nebst Federn, Gefieder.

fern = firn in Firnewein = alter Wein = in ferner Zeit bereitet.

ergeben = ergiebig.

König. Beispiel: König von Sachsen = Selbstherr, der ein Königreich und seine Bewohner regiert, im Fürstenrange der nächste nach dem Kaiser. Nichts davon ist in seiner Benennung angedeutet. Wonach mag der benannt sein?

Im Munde derjenigen altdeutschen Volksstämme, die unter Königen lebten, lautete das Wort kuning, später kunic. Sie wählten aus ihren Edelingen einen, von dem sie mit Gewifsheit behaupten konnten, dafs alle seine Voreltern Glieder ihres Stammes gewesen waren, das Wort für Stamm oder Geschlecht war chunni (sprich kunni). Welchen Teil des Wortes kunning macht das Wort chunni aus? — Und die Silbe ing, später ic, jetzt ig, bezeichnet die Herkunft des damit benannten Fürsten aus dem chunni; was bedeutet demnach kunning? Stammesabkömmling, Stammgeborener. Aber jeder Stammesgenosse unter den Edelingen innerhalb eines Stammes war doch ein kuning; warum benannte man nun diesen einen ausschliefslich damit? — Weil in der Blutsverwandtschaft eines anderen Edelinges doch einmal eine Person aus einem fremden Geschlechte gewesen sein konnte, während in dieser Hinsicht die Familienreihe des kuning, soweit man sich überhaupt erinnern konnte, nur aus Stammesgenossen bestanden hatte. Der König von Rumänien stammt aus dem Fürstengeschlechte der Hohenzollern und der von Griechenland aus dem dänischen Königsgeschlechte; warum sind sie für ihre Völker nach der altdeutschen Bedeutung des Wortes eigentlich keine Könige? — nicht aus den Geschlechtern ihrer Völker hervorgegangen. Das Wort König bezeichnet also eine Vorzüglichkeit in der Abstammung. Weise eine Vorzüglichkeit in irgend einer Hinsicht an den Wesen nach, auf die man das Wort König übertragen hat!

Königsbirne = Vorzüglichkeit in Geschmack, Gestalt, Haltbarkeit.

Königsblume = Duft, Farbe.

Königskraut = Heilkraft.

Königswasser = Scheidekraft.

Diamant, König der Edelsteine = Härte, Farbenspiel.

Spargel, König der Gemüsearten = Nährwert.

Schützenkönig = Vortrefflichkeit im Schiefsen.

Laut- und Bedeutungsverwandte:

Kuno = Personenname, Kosename aus kuni.

Kunibert = Personenname, bert = glänzend = einer, der seinem Stamme Glanz, Ansehn, Ehre verleiht.

Kunigunde = Stammeskämpferin. Aus beiden Namen läfst sich noch die Ordnung des altdeutschen Volksheeres erkennen, wo nicht zufälliges Zusammentreten eine Kampfschar bildete, sondern die Stämme gesondert unter Führung ihres Fürsten und innerhalb der Stämme die einzelnen Geschlechter unter ihren Oberhäuptern beisammenstanden und sich gegenseitig anfeuerten.

Kuonrat jetzt Konrat = der Kluge im Stamme.

Kind benannt nach chunni oder kunni = Stamm, also ein Mensch vom Stamme.

können, ahd. kunnan nach kunni gebildet, erinnert an die vermögende Gewalt des Königs. — Siegfried den Hammer wohl schwingen kunnt = vermochte, womit *Uhland* die althochd. Form nachahmt. Vgl. das volksmundartliche: Ich kunnte nicht kommen.

Kaiser. Beispiel: Wilhelm II. der oberste unter den Fürsten. Diese Stellung aber liegt im Worte Kaiser nicht angedeutet. Wonach mag diese Person so benannt worden sein? — Das Wort ist aus dem römischen Namen Caesar umgeformt worden, den in der vornehmen Julischen Familie in Rom jeder männliche Sprofs als Beinamen führte. Einer derselben war der berühmte Feldherr, welcher Gallien, das heutige Frankreich, unter Roms Herrschaft zwang. Seit dieser Zeit genofs der Name Cäsar ein besonderes Ansehen. Jede römische Herrscherfamilie legte sich als unterscheidendes Merkmal gegen andere mächtige und vornehme Familien Roms den Beinamen Caesar bei. Im ersten christlichen Jahrhundert wurde der Name, der damals im römischen Munde Kaisar

lautete, auf den römischen Thronfolger und bei Karls des Grofsen Krönung in Rom zum erstenmale auf den fränkischen und nach den Karlingen ebenso auf die deutschen Könige übertragen. So war der einfache Personenname zu einem Amtsnamen des mächtigsten Herrschers geworden.

Welche weiteren Wörter sind alsdann entstanden, nachdem einmal Kaiser ein deutsches Wort war? — Kaiserlich — Kaiserthron, -blume, -apfel, -haus, -grab, -reich, -krone u. s. w.

Herr. Beispiele zur Feststellung der Bedeutung: Der Herr hat einen Knecht = Gebieter. Herr Wiegand ist verreist = Ehrenbezeichnung. Führe mich zum Herrn des Hauses = Besitzer.

Zur Übung: In welcher Bedeutung nennen wir unsern Fürsten, Herzog, König, Kaiser unsere Herren? — Als unsere Gebieter und um sie zu ehren. Welche Bedeutung hat Herr in folgenden Fällen? — Gott ist Herr Himmels und der Erde = Gebieter und Besitzer. — Ihr Herr Oheim läfst Sie grüfsen = Ehrung. Herr über sich sein = Gebieter.

Wonach ist aber das Wort gebildet, woraus ist es entstanden? — Zu *Luthers* Zeiten lautete es: herre, wie in seinem Liede: Komm' heil'ger Geist, Herre Gott. Lange vor *Luther* war das tonlose End **e** ein **o** = herro und in noch älterer Zeit war zwischen den beiden **r r** ein **e** = hêrero, das eben später zu herro zusammengezogen wurde. Dieses hêrero war eine Steigerung von hehr = vornehm, hochstehend. *Uhland* im Liede von »Klein Roland«: O König Karl, mein Bruder hehr! Wozu diente das Wort nach diesem Beispiele? — Zur Ehrung solcher, die vornehmer waren und höher standen als der Sprechende. Auch auf Dinge wurde das Wort angewandt, wie ebenfalls *Uhland* nachgeahmt hat: Es stand in alten Zeiten ein Schlofs so hoch und hehr. Mit welchem Worte läfst sich hehr in Verbindungen vertauschen, wie diesen: Das hehre Kreuz, das hehre Land? — heilig.

Von diesem hehr (mhd. hêr) ist Herr die erste Stei-

gerung, wie von schwer — schwerer ähnlich schwerr entstehen würde, wollten wir das **e** zwischen **r r** ausstofsen. Da nun hehr ursprünglich aus der Gesellschaft der alten Deutschen einen bezeichnet, der über einem anderen stand, so fragt sich's, wer denn der tiefer stehende, der geringere Deutsche war? — Das war der Gemeinfreie. Was ist also dem Wortlaute nach ein Herr? — Ein höher Stehender in der menschlichen Gesellschaft. — Vergleiche die einstmalige Bedeutung des Wortes mit seiner heutigen! — Sie ist die gleiche geblieben, hinzugekommen ist die von Eigentümer, Besitzer.

Zur Übung: Welche Wörter sind darauf weiter gebildet worden, nachdem einmal das Wort Herr entstanden war? — Herrendienst, -haus, -hand, -hof, -recht, -stand, Herrin, herrschen, Herrschsucht u. a., Herrscher.

Wenn Herr eigentlich ein Hehrer ist, wie lauten dann jetzt die ehemaligen Wörter: hêrisch, hêrlich, hêrlîchkeit, hêrschaft? — herrisch, herrlich, Herrlichkeit, Herrschaft. Wende die Wörter in dem alten Sinne des Wortes Herr an! — Der Vater tritt herrisch auf = er gebietet, wie ein höher Stehender; eine herrliche That = wie sie ein höher Stehender thut; Herrlichkeit erinnert an den Glanz und die Pracht eines, der über den anderen steht; die Herrschaft ist nicht zu Hause = die über dem Gesinde stehen.

Erkläre nun auch Junker! — Adeliger Gutsbesitzer, entstanden aus jung herr und eigentlich den Sohn des Gutsherren bezeichnend.

junkerhaft = sich betragen wie ein Junker, auch so junkerlich.

Stelle zu Fürst und Herr noch Eltern, das auch in der Erklärung des 4. Gebotes vorkommt, und Jünger und Junge hinzu und gieb an, wie sie entstanden sind.

Fürst = der Vorderste = 2. Steigerung von vor = für.
Herr = ein Hehrer = 1. Steigerung von hehr.
Eltern = die Ältern = 1. Steigerung von alt.

Jünger = die jünger sind als ihr Meister = 1. Steigerung von jung.

Junge = eigentlich der junge (Gerbig) = Eigenschaftswort.

Oberst = eigentlich der oberste Hauptmann.

Allgemeine Erkenntnis: Hauptwörter, die aus Eigenschaftswörtern hervorgegangen sind.

In der Ordnung, in welcher bei den alten Deutschen der Fürst als der Vorderste stand, folgten hinter ihm die Edeln. Wonach nannten die sich so? — Nach adel, das in noch fernerer Vergangenheit uodal hiefs und das Erbgut bezeichnete, das immer vom Vater an den Sohn überging. Ein Adeliger war also jeder Deutsche, der Landgut als Eigentum besafs. Wie kommt's, dafs die Zahl der Adeligen viel gröfser war als heut? — Weil die Bezeichnung edel an eigenen Grundbesitz, nicht wie heut an das Wörtchen von vor dem Namen geknüpft war. Das alte Wort uodal steckt noch in Ul bei Ulrich = uodal-rîch = Erbgutsbeschützer, Uh bei Uhland = uodal-lant. Völlig unkenntlich ist es in edel. Stelle andere Wörter dazu! Edelsinn, -mut, -mann, -frau u. s. w. Was ist eine edele That? — lobenswerte, gute.

Hinter den Edelingen standen die Leute oder Hörigen.

Leute lautete liute[1]) (mhd.) und rührt her von einem verlornen Worte (liotan ahd.), das wachsen bedeutete. Sie waren nicht Besitzer des Bodens, den sie bewirtschafteten, sondern hatten dem Herrn desselben Abgaben zu entrichten. Sie waren ihm gleichsam zugewachsen, gehörten ihm an. Welchen Namen trugen sie darum auch? — Hörige. — leutselig ist der, welcher gütig ist gegen solche, die niedriger stehen denn er.

Ob heut das Wort Leute noch solche Menschen bezeichnet, die mit ihrem Leib und Leben, mit ihren Arbeitskräften einem Herrn angehören? — Nein, wir meinen

---

[1]) iu sprich kurzes i und kurzes u schnell nach einander, Hauptton fällt auf i. *Schleicher*, Die deutsche Sprache. S. 141, Anmerkung.

mit Leute Personen verschiedenen Alters, Geschlechtes, Standes. Der Bedeutung nach verwandt ist mit Leute latte in Sommerlatte, womit der Trieb, den ein Baum oder Strauch während eines Sommers macht, bezeichnet wird. Stelle nun die Bedeutungsverwandtschaft zwischen beiden fest! — Leute und Sommerlatte kommen beide von einem Worte her, das so viel wie wachsen gewesen ist.

V.

Was einzelne Wörter unserer Muttersprache über die friedliche Begegnung der alten Deutschen mit den Römern erzählen können.

Sachlicher Gewinn: Kulturgeschichtliches Anschauungsmaterial. — Sprachlicher Gewinn: Lehnwörter; ihr Wesen. — Lautliches: Entwickelung des k-lautes zum ch-laute. Entwickelung des p-lautes zum pf- oder auch zum f-laute. Entwickelung des î-lautes zum ei-laute. Entwickelung des û-lautes zum au-laute. — Rückgang der Silbenzahl. — Verschiebung des Worttones nach vorn. — Gegenwärtige Fremdwörter.

1. Über die feindliche Begegnung der alten Deutschen mit den Römern berichtete uns bereits der Geschichtsunterricht. Auch wurde erzählt, worin das friedliche Leben der Germanen bestand, worin? In der Beschaffung von Wohnung, Kleidung, Nahrung, in Acker- und Viehwirtschaft. — Es wird kurz wiederholt, was darüber bekannt geworden ist. — Wenn Wörter unserer Muttersprache erzählen sollen über die friedliche Begegnung der alten Deutschen mit den Römern, so müssen wir nun solche Wörter genauer anhören und ansehen, die zur Bezeichnung von Dingen der Wohnung, Nahrung, Kleidung, der Acker- und Viehwirtschaft dienen. Das altdeutsche Haus war ein reiner Holzbau, Steine wurden dazu nicht verwendet; wie kommt das? — Leichtere Bearbeitung — geschicktere Fügung — grofser Holzvorrat.

Zu der Zeit war auch das Wort Mauer noch unbekannt, das lernten die alten Deutschen erst mit dem Steinbau von den Römern kennen; aus dem römischen[1]) Worte múri wurde im deutschen Munde nach und nach Mauer, und es nahm auch nach dem Beispiele des Deutschen Wand weibliches Geschlecht an, während múri männlich war. Wie unterscheiden sich Wand und Mauer sachlich?

Kammer ist entstanden aus dem römischen cámera. — Welche lautliche Veränderung ist da vorgegangen? — Wegfall des End-a, schärfere Betonung der ersten Silbe.

Fenster aus dem römischen fenéstra — zu beachten die Verschiebung des Tones von der zweiten auf die erste Silbe und Wegfall des End-a. Die freistehende Stütze zum Tragen des Gebäudes, die wir Pfeiler nennen, dankt ihren Namen dem römischen pilare, — beachte den Fortbestand des l und r, dagegen die Umbildung des p in pf und des i in ei, sowie die Schwächung des ar in er. Die Stützhölzer zu beiden Seiten der Thüre nannten die Römer póstis, das wurde in deutscher Sprache zu — Pfoste, die Thüre selbst wurde von jenen pórta genannt, das im deutschen Munde zu Pforte umgebildet wurde. — Die Aufmerksamkeit ist auf die Umbildung des p in pf zu lenken und auf die Schwächung der Endungen zu tonlosem e. Der Ausbau am Hause und auch der Oberraum, sowie das flache Dach desselben hiefs bei den Römern solárium, daraus das deutsche Söller entstand — Verschiebung des Haupttones nach vorn, Wegfall des ium, Schwächung des ar zu deutscher Silbe er und Umlautung des o in ö. — Speicher nennen unsere Kaufleute den Raum, wo sie ihren Vorrat an Waren und die Bauern, wo sie ihr vorrätiges Getreide aufbewahren; das Wort ist entstanden aus spicárium der Römer — Wegfall des ium, Verschiebung des Tones

---

[1]) Mit Beziehung auf Römer empfiehlt sich Volksschülern gegenüber der Ausdruck »römisch« mehr als »lateinisch«.

auf die erste Silbe, Schwächung des ar zu er und Verbreiterung des i zu ei. — An Kirchen, Schlössern, Mauern und Festungen finden sich Türme, deren Bezeichnung von römischem turris, d. i. Turm herrührt — Wegfall der Endung. In manchen Zimmern, Küchen und Vorräumen findet sich Estrich, das ist der mit Steinen ausgelegte oder mit Gips überzogene Fufsboden; die Kunst, solche herzustellen kam aus Italien nach Gallien und von dort gelangte sie nach Deutschland und mit ihr der römische Name für solchen Fufsboden; doch bildete sich das römische astricum in Estrich um, indem um wegfiel, a in kurzes e und der k-laut in den ch-laut umgebildet wurde. Auch das Wort Kalk ist römischer Herkunft, das darunter verstandene Gestein hiefs bei den Römern calx, das sich auf deutscher Zunge zunächst zu Kalch, später zu Kalk umbildete. Die ältere Lautform hört man noch in Thüringen — Wegfall des s-lautes von x. — Unser Keller stammt von römischem cellarium, gesprochen kellarium. — Wegfall von ium Schwächung des ar in er. — In welcher Beziehung steht der Kellner zu Keller? Dem Wortlaute nach hat er die Kellervorräte in Verwahrung. Ob das vom heutigen Kellner noch gilt?

Zusammenfassung von Teilen der Wohnung, deren Bezeichnung römischen Ursprunges ist.

2. Auch Dinge, die mehr zur Erhöhung der Bequemlichkeit dienen, danken wir mit ihren Namen den Römern.

Tafel entstand aus tábula — Wegfall des End a. Schwächung von ul zu el und Vertauschung des b mit f.

Ampel — Gerät zur Beleuchtung und zur Aufnahme von hängenden Pflanzen. — Welche Verwendung hat es wohl zuerst gefunden, da es römisch ámpulla lautete und ein Ölgefäfs bezeichnete? Angabe der Lautveränderung. — Spiegel entstand aus römisch spêglum — Wegfall des um, Umwandlung des ê zu ie und Einschiebung eines e zwischen g und l. Als Spiegel verwandten die alten Germanen ein Gerät, das sie scûkar

nannten, wovon die erste Silbe mit schauen laut- und bedeutungsverwandt ist.

Flaum nennen wir die weichsten Federn zwischen den gekielten; das Wort rührt von plúma her, womit die Römer eben dieselbe Sache bezeichneten. — Vergleiche lautlich Flaum mit pluma — Wegfall des a, Umwandlung des langen û in au und des p in f-laut. Auch das mit Flaum und Federn gefüllte Kissen entstammt der Römersprache. Ihr cussinus wurde zunächst zu kussîn, dann zu küssîn, zu küssen und endlich zu Kissen. — Wegfall des us, Schwächung des în zu unbetontem en und Erhellung des u durch ü zu i.

Zusammenstellung der Wörter, die Bequemlichkeitsgegenstände bezeichnen.

3. Sehen wir uns nach der Kleidung um, so finden wir als Fufsbekleidung zunächst Stiefel; es ist eine Umbildung von stivále, womit die Römer einen leichten, ledernen Sommerschuh bezeichneten. Mit sóccus wurde bei ihnen ein niedriger Schuh benannt. — Bei jenem fiel das unbetonte e, bei diesem das s weg, während nach Verlegung des Tones von der zweiten auf die erste Silbe sti verschoben und al zu el abgeschwächt und bei soccu das nunmehrige u zu tonlosem e abgeschwächt wurde. — Zu beachten ist bei Socke noch die Übertragung von einem niedrigen Schuh auf einen niedrigen Strumpf des Mannes. — Das Überkleid Mantel dankt seinen Namen dem römischen mantéllum — Verschiebung des Tones von der zweiten auf die erste Silbe und Fortfall von lum. — Hackel, das einheimische Oberkleid, wurde durch den römischen Mantel der Sache und dem Namen nach verdrängt.

Zusammenstellung von Wörtern römischer Herkunft für Kleidungsstücke.

4. Sehen wir uns nun in der Küche um, so entstammt dieses Wort selbst schon einem römischen coquina, dessen o der ersten Silbe in u umgewandelt und dabei auch noch den Ton von der zweiten übernahm. Seine Wandlung geben folgende Wortformen an: kúchîna,

kúchîn, kuchen, kuche, küchen, küche. Koch entstand aus cóquus durch Fortfall des us und Umlautung von qu in ch. Zu der einheimischen Speisenbereitung des einfachen Siedens kam die des feineren Kochens unter Zuthat von Würzkräutern; kochen von coquere, wobei an die Hauptsilbe koch = coqu — die deutsche Silbe damaliger Zeit, in heutiger Form en antrat. Mit einer besseren Zurüstung der Speisen, besonders des Fleisches und Backwerkes wurde crusta eingeführt, das sich zu Kruste umformte. Und die allgemeine Bezeichnung Speise entsprang einem spêsa des römischen Volkes — Schwächung des End a in tonloses e und Verbreiterung des ê zu ei. — Das bekannte Weichtier, nach seinem Gehäuse bis dahin Schale genannt, bekam zur Bezeichnung Muschel. — Nach dem Beispiele von Schale wechselte das männliche musculus sein Geschlecht; auch warf es us ab, schwächte ul zu el und wandelte sc zu sch um. — Essig ist eine Umbildung des römischen ácetum, Anis die von ánisum, Balsam die von bálsamum, einem wohlriechenden Pflanzensafte, von den Römern als Heil- und Schönheitsmittel gebraucht, Pfeffer die von piper — Wechsel zwischen p und pf oder f — und Zimmt die von cynamonium — c = z. Dafs das Wort Pfeffer zuzeiten auch auf andere Würzen angewandt, also im allgemeinern Sinne gebraucht worden ist, zeigt das Wort Pfefferkuchen, der nie mit Pfeffer gewürzt worden und immer ein stark gewürzter Honigkuchen gewesen ist. Wie fremdländische Gewürze durch Begegnung mit den Römern bekannt wurden, so gewannen auch einheimische Küchengewächse ihr Ansehen. Ein bei den Römern beliebtes deutsches Wurzelgewächs dankt seinen heutigen Namen Rettich der römischen Bezeichnung rádic (Stamm von radix), das bei den Altdeutschen zunächst râtich, wie noch heut bei der Thüringer Landbevölkerung, später rätich, endlich Rettich hiefs. Wie Kohl aus caulis, so entstand Kicher aus cicer, gesprochen kiker, zu dem später ... erbse zur Ver-

deutlichung hinzutrat. Römischer Sprache entstammt Kerbel als Umbildung von caerefolium, das als Küchen- und Heilkraut verwendet wurde — Abfall des ium, Schwächung des ol zu el und Wandlung des f zu b. Beim Thüringer Landvolke wird es Kälberkern genannt. Aus petrosilium bildete die deutsche Zunge nach und nach Petersilie. Von Süden her fanden in Deutschland Kenntnisse einer besseren Milchwirtschaft Eingang; besonders wurden sie durch die Mönche von den Klostergütern aus verbreitet. Damit fanden auch die Wörter Käse und Butter Verbreitung. Jenes ist eine Verdeutschung des römischen cáseus, dieses trat in der Klostersprache in den Formen butra oder bútere auf, das Umformungen von butirum waren. Ältere einheimische Ausdrücke für dieselbe Sache waren ancho, später anke, davon man heut in Schwaben Anken hören kann, und chuosmer, Kuhschmeer, welche vor den Fremdlingen bis ins 12. Jahrhundert standhielten. Die Mehlbereitung erfuhr Erleichterung durch die Mühlen, von den Römern in den von ihnen besetzten Landesteilen angelegt. Das römische mólina wandelte sich allmählich zu Mühle, und dieses wurde dann auch von den ursprünglich damit gemeinten Wasserwerken auf die einheimischen Handmühlen übertragen, deren deutsche Benennung, quirn, sich verlor, aber doch noch in Ortsnamen, wie Querfurt und Kirnberg Spuren hinterlassen hat. Semmel entstand aus dem römischen simila, das wie das deutsche feines Weizenmehl bezeichnete.

Zusammenstellung der Wörter römischen Ursprungs für Würzen, Küchengewächse und Speisen.

Unter den Küchen- und Wirtschaftsgeräten sind es Becher, Becken, Gelte und Schüssel, deren Bezeichnungen aus der Sprache der Römer eingewandert sind. Durch Vermittelung der gelehrten Mönchssprache wurde bicarium eingeführt und vom Volke in die gegenwärtige Form umgestaltet. Ähnlich ist's mit Becken zugegangen, das aus baccinum entstand. Durch Verschiebung des

Tones von der zweiten auf die erste Silbe und Schwächung des End-a zu tonlosem e, sowie durch Umlautung des Stamm-a zu e schuf der deutsche Mund aus galêta Gelte, ein bekanntes Schöpfgefäſs. Mit scutula bezeichneten die Römer eine vertiefte Speiseplatte, unserer Schüssel ähnlich, deren Namen auf jenes Wort zurückzuführen ist. — An Stelle des t trat ss.

Zusammenstellung.

6. Bekanntlich waren die alten Deutschen im Obst- und Gartenbau noch ziemlich unerfahren, und viele dabei vorkommende Ausdrücke sind römischen Ursprungs.

Von den Römern wurde eine Frucht mit deren Namen pira übernommen (von pirum), die wir unter dem Worte Birne verstehen, eine andere mit ihrem römischen Namen cérasa, gesprochen kérasa, die die deutsche Form Kirsche annahm. Ähnliches ging mit Pflaume vor, das sich aus prúna, von prunum der Römer, nach und nach zu pruma, pflûme und zur heutigen Form umwandelte. Mit der Bezeichnung pérsica deuteten die Römer die Herkunft einer Frucht aus Persien an. — Welchen Namen hat wohl der deutsche Mund daraus gemacht? — Pfirsich — Umwandlung des p in pf. — Kürbis aus cucurbita — Vorsilbe cu und End-a verschwanden, t zu s. — Lattich aus lactúca. —

Mit dem planta der Römer bezeichneten die deutschen Klostergärtner zunächst den Setzling, Schöfsling und Absenker von Gewächsen; später wandelte sich das p in pf und t in z um, indes a als Auslaut zu tonlosem e geschwächt wurde. Alsdann verstand man unter Pflanze das mit Stengel und Kraut versehene, zuletzt jedes Gewächs. Aus Südgallien wurde durch römische Händler in Deutschland eine Frucht unter dem Namen fîca eingeführt. Wie heiſst sie wohl jetzt bei uns? — langes î wandelte sich zu ei und auslautendes a zu tonlosem e um = Feige. Für den aus der Blüte hervorgehenden Teil gebrauchten die deutschen Klostergärtner den Namen fructu; wie lautet er jetzt? —

Wegfall des auslautenden u und Umwandlung des c in ch.

Zusammenstellung der Wörter aus Obst- und Gemüsebau.

7. Wie das Wort Wein selbst, so entstammen auch viele andere, die bei der Weinbereitung in Betracht kommen, der Sprache der Römer. Von vînum fiel um fort, und î wurde zu ei; aus vînitor erwuchs zunächst winzurl, später das gegenwärtige Winzer. Der ungegorene Saft der Trauben wurde von den Römern mustum genannt; daraus bildete die deutsche Zunge unter Abstofsung des um und Umwandlung des übrigen u zu o Most. Kelter machte von seiner ursprünglichen Form calcatura, das Treten, der Reihe nach bis zu seiner gegenwärtigen Lautgestalt die Wandlung durch: calcaturun, calcture, kaltur, kalter, kelter. Der Wortinhalt ist derselbe geblieben, sofern die Kelterarbeit mit dem erstmaligen Treten der Beeren in grofsen Kufen seinen Anfang nimmt. Vgl. damit Kalkant = Bälgetreter. Zum Heben des Weines bedienten sich die Weinbauern römischer Zunge des tractarius, in deutschem Munde zu Trichter umgebildet. — Bedeutungswandel vom Heben zum Füllen.

Zusammenfassung der Wörter über den Weinbau.

8. Dafs Tiernamen aus der Sprache der Römer bei den Deutschen Wohlgefallen fanden, sieht man deutlich am Worte Pferd. Aus parafredus wurde nach und nach parafrit, pferfrit, pferit, endlich das heutige Wort. Hierbei darf die nach dem Beispiele von Rofs vorgegangene Vertauschung des männlichen Geschlechtes mit dem sächlichen nicht unerwähnt bleiben.

Bedeutungsverwandte: Pferd, Rofs, Gaul, Klepper, Mähre. — Die jedem Worte eigene Bedeutung empfinden die Kinder dann lebhaft, wenn sie veranlafst werden, Teile der Zusammensetzungen Reitpferd, Ackergaul, Jagdrofs, Schindmäre u. a. m. zu vertauschen, wobei sie sich auch des dadurch eintretenden Widerspruchs bewufst

werden. Pferd = allgemeine Bezeichnung für das Tier bei Arbeit und Vergnügen; Rofs = Streit- und Jagdtier — Rosse von Gravelotte; Gaul = Tier zu harter, schwerer Arbeit, dabei verächtlich; Klepper, nach dem Klappen der Hufe und der Eisen benannt, verächtliche Bezeichnung für geringwertiges Pferd; Mähre, veralteter Ausdruck für schwaches, hinfälliges Pferd. — Schwäbische Kunde . . . fast mufste . . . die Mähre tragen. — Eine Mittelart von Esel und Pferd, von den Römern mulus genannt, bekam im Deutschen den Namen Maul — Abfall von us und Umlautung von u in au. — Welche irrige Vorstellung machte nach Entstehung von Maul den Zusatz . . tier notwendig? — Inwiefern liegt im Worte Maultier ein überflüssiger Wortteil? — Vgl. Katzentier. — Geschlechtswandel vom männlichen mulus zum sächlichen Maul nach dem Zusatze von . . tier. Der Esel drang unter dem römischen Namen asellus in Deutschland ein — Wegfall von lus, Hebung des a zu e. — Der Pfau erregte das Wohlgefallen durch sein prächtiges Gefieder und wurde mit seinem römischen Namen aufgenommen, der nach und nach seine heutige Wortform annahm. — p zu pf.

Zur Vertiefung.

Wie mögen die von Haus aus römischen Wörter in Deutschland Eingang gefunden haben?

Eine Unterredung nach darstellender Unterrichtsweise wird folgendes zum Ergebnis haben.

Römische Soldaten verblieben in den eroberten deutschen Landesteilen im Westen und Süden unseres Vaterlandes. Sie gründeten daselbst befestigte Plätze, wo aufser ihnen auch noch andere Römer, besonders Kaufleute sich ansiedelten. Diese Plätze sind im Laufe der Zeit zu Städten angewachsen und behielten als solche ihre ursprünglichen, römischen Namen bei, was wir an Köln, Koblenz und Augsburg noch zu erkennen vermögen. Die Deutschen lernten von den zwischen ihnen wohnenden Römern mancherlei Verbesserungen im Hausbau, in Kleidung, in

Speisebereitung, sowie in Obst- und Gemüsebau, ja, den Weinbau lernten die Deutschen überhaupt erst durch die Römer kennen. Alle diese Verbesserungen verbreiteten sich nach und nach auch zu den frei gebliebenen Stämmen im Innern unseres Vaterlandes. Der römische Kaufmann erhandelte daselbst deutsche Pferde und Rinder, weiche Federn deutscher Gänse wanderten nach Rom, um das Nachtlager der verweichlichten Römer zu bilden, und deutsche Rettiche mufsten den Gaumen des römischen Schwelgers kitzeln. Dafür tauschten die Deutschen feinere Kleidung, fremdländische Früchte und Ziertiere ein. Bei diesem Verkehr suchte man sich zu verständigen wie es eben ging; die Deutschen suchten die Namen dieser Dinge so gut wie möglich auszusprechen. Das gelang ihnen aber nicht ohne mancherlei Veränderungen daran. — Vergleiche Deutschland im Verkehre mit seinen Kolonien. — Welche sind denn die wesentlichen Veränderungen daran?

Vergleichen wir zur Beantwortung dieser Frage in mehreren Fällen das gewordene hörbare Wort mit seiner ursprünglich hörbare'n römischen Lautgestalt!

astri**c** von astricum = Estri**ch**, foenicul(um) = Fen**ch**el, fru**c**t(us) = Fru**ch**t, persi**c**(a) = Pfirsi**ch**, spi**c**ar(ium) = Spei**ch**er, tra**c**tar(ium) = Tri**ch**ter.

Ergebnis: In allen diesen Fällen ist an die Stelle des R-lautes ein ch laut getreten.

pavo = **Pf**au, **p**iper = **Pf**effer, **p**ilar(e) = **Pf**eiler, **p**ara-fred(us) = **Pf**erd, **p**lanta = **Pf**lanze, **p**ersic(a) = **Pf**irsich, **p**orta = **Pf**orte, **p**ostis = **Pf**oste.

Inwiefern hat der p-Laut in diesen Wörtern seine Natur noch mehr verändert? — In pf ist wenigstens noch der ursprüngliche Stofslaut vorhanden, aber im Volksmunde haben diese Wörter denselben gänzlich verloren; denn er spricht: Fauhahn, Feffer (Faffer) Feiler, Ferd (Fard) Flanze, Firsich, Farsche, Forte, Foste.

Ergebnis: An Stelle des ursprünglichen Anlautes p ist pf getreten.

fica = Feige, pilar(e) = Pfeiler, spicar(ium) = Speicher, vin(um) = Wein.

Ergebnis: An Stelle des i ist in diesen Wörtern ein ei getreten.

mul(us) = Maul, prunum = Pflaume, mur(us) = Mauer, plum(a) = Flaum.

Wie haben nach dem Beispiele von Maul = mul früher gelautet: aus, aufsen, aufser, Bauch, bauen, Bauer, braun? — ûfs (uz) ûssen, ûsser, bûch, bûen, bûr, brûn.

Ergebnis: An Stelle des u (lang zu sprechen) ist in diesen Wörtern ein au getreten.

fe-ne-stra = Fen-ster, pi-la-re = Pfei-ler, so-la-ri-um = Söl-ler, a-stri-cum = Es-trich, cel-la-ri-um = Kel-ler, cal-ca-tu-ra = Kel-ter, cae-re-fo-li-um = Ker-bel, tur-ris = Turm, plu-ma = Flaum.

Ergebnis: Die Silbenzahl aller dieser Wörter ist zurückgegangen; drei-, vier-, fünfsilbige sind zu zweisilbigen zusammengeschmolzen.

Wie haben nach dem Beispiele von Wein folgende Wörter früher gelautet? Beichte = bîchte, beifsen = bîfsen, Blei = blî, bleiben = blîben, Brei = brî, Deichsel = dîhsel, drei = drî, fein = fîn, Feind = vînt.

Achten wir darauf, welche Silbe den Hauptton hat! fe né stra = Fén-ster, sti vá le = Stie-fel, pe tro sí lium = Péter-silie, man tél lus = Man-tel, cel lá ri um = Kel-ler, spi cá ri um = Spei-cher.

Ergebnis: Die deutsche Zunge hat an diesen Wörtern den Wortton nach vorn auf die erste Silbe verlegt.

Gesamtergebnis:

Durch all diese Veränderungen sind die ursprünglich fremden Wörter Eigentum unserer Muttersprache geworden; sie heifsen Lehnwörter.

Inwiefern haben wir in diesen Wörtern einen Zuwachs unserer Sprache zu erkennen? — Die Wörtermenge ist bereichert worden. Wer hat das Verdienst, diese Wörter zu deutschen umgewandelt zu haben? — Die gelehrten Deutschen ältester und älterer Zeiten, auch

die Mönche, welche mit der Verbesserung des Garten- und Ackerbaues, der Milch-, Küchen- und Kellerwirtschaft die Wörter einführten, dann schliefslich jeder unserer Vorfahren, der diese Wörter durch den Gebrauch den bis dahin einheimischen ähnlich machte.

Die Sprache der Römer nennt man die lateinische. Ob der Gebrauch rein lateinischer Wörter die allgemeine Verständigung fördert und den Verkehr erleichtert? — Nein, die Verständigung wird erschwert, es stellen sich Mifsverständnisse, Irrtümer und damit allerlei Unannehmlichkeiten ein.

Ob daher der Gebrauch lateinischer Wörter Nachahmung verdient? — Nein; was deutsch gut bezeichnet werden kann, soll nicht mit einem lateinischen Worte ausgedrückt werden. Suchen wir für folgende der lateinischen und anderen Sprachen entstammende Fremdwörter mit Beziehung auf die Person oder Sache, die damit gemeint ist, deutsche Ausdrücke!

Advokat — Rechtsanwalt; Architekt — Baumeister, Künstler, — addieren, subtrahieren, multiplizieren, dividieren — deren Hauptwörter; Asyl — Zufluchtsstätte; Bibliothek — Bücherei; Hospital — Kranken-, Siechen-, Armenhaus; Kanal — Wasserstrafse, -graben; Kandelaber — Laternenständer; Kasino — Gesellschafts-, Vereinshaus; Kastellan —Haus-, Schlofsverwalter; Katheder — Lehrstuhl; Kolonade — Säulengang, -Halle; Kompott — Eingemachtes; Konserven — Büchsenobst, -fleisch, -gemüse. Diese Übung wird je nach Bedürfnis fortgesetzt.

VI.

Die Entwickelung des Handels, soweit sie sich aus Wörtern und Redensarten unserer Muttersprache erkennen läfst.

In welchen Thätigkeiten vollzieht sich hauptsächlich der Handel? — kaufen, verkaufen. Welche Dinge dazu vorausgesetzt werden? Waren, Geld. Was der Waren-

versandt nötig macht? — Mittel zur Verpackung und Strafsen. Vor der Versendung soll die Ware ihrer Menge nach bestimmt werden: Hohl-, Gewichts-, Längenmafse. Zusammenfassung dei Dinge und Thätigkeiten, die beim Handel am meisten in Betracht kommen: handeln, kaufen, Ware, Verpackung, Mafs, Geld, Strafse.

Anwendung der Zielaufgabe auf die einzelnen Wörter:

Geld. Was kann uns das Wort über den deutschen Handel erzählen?

Was unsere Ohren zu vernehmen glauben, sobald wir das Wort aussprechen? — seinen Klang. Worin der seine Ursache hat? — Metall. Ob jedes Metall Geld ist? — nur gemünztes. Wie sahen wir an ihren Spielen, dafs die alten Deutschen kein gemünztes Geld hatten? — Sie spielten um Vieh, Knechte, Mägde, Weib, Kind, die eigene Person. Und doch führten sie in ihrer Sprache das Wort Geld; wie ist das zu erklären? — Sie bezeichneten damit andere Dinge von Wert. Ja; und bei dem Worte gelten dachten sie auch nicht wie wir an gemünztes Metall. So mufste zu Karls d. Gr. Zeiten eine Gemeinde dem Bischofe nebst seinem Gefolge während seines Aufenthaltes bei ihr 10 Brote, 1 Schwein, 3 Hühner u. a. m. täglich gelten. Was verstand man demnach unter gelten? — bezahlen, und Geld waren Naturerzeugnisse, mit denen an Geldes statt bezahlt wurde. Vieh war damals das Hauptzahlungsmittel. Auch die Abgaben der Einzelnen an den heidnischen Priester als Beitrag zum Opfer wurden in der vorchristlichen Zeit nach gelten Gilde genannt. Obwohl das Heidentum mit seinen Opfern wich, blieb doch das Wort Gilde im Gebrauche. Was das Wort später bedeutet hat, lehrt die Zusammensetzung Kaufmannsgilde: Beitrag an Geld zu Kaufmannszwecken. Und wenn die Kaufleute selbst darunter verstanden werden? Vereinigung derselben. Hansa als gröfste Kaufmannsgilde. — Andere Gilden. —

gelt! mundartl. gelle, galle (du hast es auch gesehen?) = Aufforderung zur Zustimmung.

gültig = Wert haben, Gültigkeit — vergelten — 1. Thess. 5, 15. Vergeltet nicht.... Vergelt's Gott! — Er läfst mich das Unrecht meines Bruders entgelten. — Entgelt — Zeit ist Geld. — An die Zeit der Bezahlung von Abgaben mit Erzeugnissen aus der Wirtschaft erinnert die Redensart: rot wie ein Zinshahn, womit man z. B. das ungewöhnlich rote Angesicht eines Menschen beschreiben will. Zinshahn war ein Hahn, der als Abgabe oder Steuer geliefert wurde. Vgl. oben. Mag der roter als ein sonstiger gewesen sein? — Geistliche und weltliche Herren, denen Hühner als Steuern zu entrichten waren, sahen bei deren Entgegennahme vor allen Dingen nach der Röte des Kammes als dem Kennzeichen der Gesundheit. Erkläre aus der Thatsache, das Vieh als Zahlungsmittel zu gebrauchen, die Redensart: Steuern, Schuld beitreiben! — sachliches Beispiel. — Ehemalige Entrichtung und Bezahlung in Gestalt von Vieh, das zum Steuererheber getrieben wurde und Beibehaltung des Ausdrucks bis in die Zeit hinein, da man mit Geld steuerte.

Kaufen. Da man in jenen sehr fernen Zeiten das Geld nicht kannte, noch seine Vorzüge als Zahlmittel zu schätzen wufste, so konnte es eigentlich ein Wort gar nicht geben, welches? — kaufen, d. i. Erwerb gegen Geld. Wonach mag diese Thätigkeit benannt worden sein? — Es ist entstanden aus caupo, womit die Römer den Krämer bezeichneten. Wie mag das Wort in Deutschland bekannt worden sein? — Junge Germanen standen im römischen Kriegsdienste, — Hermann — hörten es und brachten es mit nach der Heimat, oder römische Kleinhändler gebrauchten es im Verkehre mit den Germanen. — Lautliches: aus p wurde allmählich f. Seitdem sind nach kaufen andere Wörter gebildet worden.

Wortfamilie kaufen, käuflich, Kauf und Zusammensetzungen damit.

Handeln. Heut kann ein Kaufmann handeln, ohne den gekauften Gegenstand mit der Hand zu berühren,

was in den ältesten Zeiten unmöglich war. Wie geht's beim Handeln zu? — Verkäufer fordert, Käufer bietet. — Das sind Thätigkeiten des Mundes und doch ist das alles nach der Hand benannt; worauf deutet das hin? — Daſs ehemals die Hand eine gröſsere Bedeutung beim Handel gehabt hat. In welcher Weise die Hand dabei thätig gewesen ist, ersehen wir aus dem Viehumtausch und dem Untersuchen des Zinsviehes zur Prüfung seiner Güte. Dieses wiederholte Berühren des Tieres wird mit dem Worte handeln ausgedrückt; inwiefern handelt der Fleischer noch buchstäblich? — Vertausche in folgenden Fällen handeln mit einem anderen Ausdrucke! Luk. 23, 41. Dieser hat nichts Ungeschicktes gehandelt = gethan. Diese Schrift handelt von des Reiches Einrichtung. — Die Köchin behandelt den Bratfisch mit der Gabel. — vor Gericht verhandeln. — Händel suchen. — es handelt sich um einen Garten. — kirchliche Handlungen. — Benenne Örtlichkeiten nach Gegenständen des Handels! — Benenne Personen nach ihrer Stellung im Handel! — ein handliches Gerät. — Zusammenstellung der Wortfamilie handeln.

Wie wir gesehen haben, kannten die alten Deutschen das gemünzte Geld gar nicht, konnten also in unserem Sinne nicht kaufen. Ihr Handel war Tausch. Wie konnte man in jener Zeit sich reich tauschen? — Wörtliche Beziehung zwischen tauschen und täuschen: machen, daſs jemand tauscht. Sachliches Beispiel: Mängel und Schwächen eines Gegenstandes werden verheimlicht, desto mehr die Vorzüge hervorgekehrt. Sprichwort: Wer Lust hat zu tauschen u. s. w. — Bubenstreiche werden verheimlicht; wie nennt man das mit einem sinnverwandten Worte von tauschen? — vertuschen. — Roſstäuscher als sprachliches Denkmal aus der Zeit des Tauschhandels. Wortfamilie täuschen. Den Übergang des Tausch- in den Kaufhandel kennzeichnet der Ausdruck gangbare Münze; Münze weist in die Zeit des Metallgeldes, gangbar in die des Bezahlens mit Vieh zurück und ist auf

die Münze übertragen worden. Seitdem das Metall zu Münzen mit darauf angezeigtem Werte ausgeprägt wurde, gab es bares Geld, d. i. solches, das nach dem Handel oder Empfang der Ware sofort ausgezahlt wird. Warum aber bar? — Erinnerung an baren Fufs, bares Haupt = unverhüllt, ohne weiteres erkennbar, übertragen auf das als Zahlmittel angewandte, noch ungemünzte, rohe Metall, dessen Wert im einzelnen Falle durch die Wage erst bestimmt werden mufste. Bares in damaligem Sinne = solches, dessen Wert durch aufgeprägtes Zeichen unverhüllt und klar ohne weiteres Abwägen sofort erkannt werden konnte. Inwiefern stimmt die heutige Bedeutung von bar Geld mit der ehemaligen überein? — In beiden Fällen ein unverzügliches Bezahlen.

Woher den Deutschen die Kenntnis des Geldes gekommen sein mag, wird in dem Worte Münze angedeutet. Dieses Wort kam von dem lat. moneta, worunter die Römer dieselbe Sache wie wir verstanden. Es kam in den merowingischen Landen zu jener Zeit auf, da die germanischen Könige in den eroberten, früher römischen Landesteilen, das Münzrecht an sich nahmen und mit römischer Technik durch römische Werkmeister ausübten. Vgl. die Berufung von Gelehrten und Künstlern noch durch Karl d. Gr. An moneta wurde der Wortton nach vorn auf die erste Silbe verschoben, t in z verwandelt, das volle End-a zu tonlosem e geschwächt, das o in ü umgelautet. — Auffällig ist es, dafs man zuweilen noch von besonderem Münzgelde spricht, da doch alles Geld Münze ist. In den ersten Zeiten germanischer Münzprägung stellte man nur Münzen aus Silber und Kupfer her; als später auch solche von Gold geprägt wurden, mufste man jene von diesen unterscheiden durch den Zusatz Münzgeld. Benenne die kleinen Münzen, weil man mittelst derselben den Wert der Goldmünzen scheiden kann! — Scheidemünze. Welche anderen Wörter sind mit dem nun deutsch gewordenen Worte Münze gebildet worden? — Zusammenstellung der Wortfamilie. Zu

irgend einer Zeit sprach man von Münzen von echtem Schrot und Korn, das waren vollwertige; was läfst uns die Rede vermuten? — auch minderwertige, deren Wert im Widerspruche zu der ihnen aufgeprägten Wertangabe stand. Beispiel solcher Zeit: 30jähriger Krieg. — Ein Zeitgenosse (Moscherosch) klagt: Ein jeder Münzherr höhet oder niedriget die Münzen nach seinem Gefallen; heut ist eine Münze gut, morgen ist sie wieder verfallen. Warum redete man aber von Schrot und Korn? — Schrot drückte die Stückzahl der Münzen aus, die aus einem Stabe Metalles von bestimmter Länge geschroten, d. i. geschnitten, wurden. Welcher Mangel haftete einer Münze von unechtem Schrot an? — zu dünn, zu leicht. Korn drückte den Zusatz Silbers oder Goldes zu der Metallmischung der Münze aus; welchen Mangel hatte eine solche von unechtem Korn? — zu geringer Gold-, Silberwert. Zusammenfassende Frage: Ein Mann von echtem Schrot und Korn; inwiefern ist diese Redeweise ein Denkmal ehemaliger Münzverhältnisse? — — — Was haben wir in dieser Redeweise unter Schrot — unter Korn zu verstehen? — Schrot = Äufseres, Korn = Inneres, wie Geist, Gesinnung. Wortfamilie schroten:

Schrot im Sinne des Münzers = wie bekannt.

Schrot im Sinne des Jägers = gegossene Bleiküglein, an deren Stelle er früher abgehackte Blei- oder Eisenstücke in die Schiefswaffe lud. — Warum der Ausdruck Schrot auf diese Kügelchen, streng genommen, nicht mehr stimmt? — im Sinne des Fleischers = grob gehauenes Speckstück; des Müllers = einmal, also grob gemahlene Körnerfrucht; des Landmannes = grob gemahlene Körnerfrucht als Futter; des Zimmerers = längeres, starkes Holzstück im Gegensatz zum handlangen Feuerholz; die Säge zur Herstellung solcher Stücke? = Schrotsäge; der Mann, nach der Thätigkeit des Schrotens genannt? = Schröter; was für einer ist ein vierschrötiger Mann? = aus vier Schroten zusammengesetzt = grofs, unförmlich stark. Anschrot des Tuchmachers? = Stück, das geschroten,

vor der Verarbeitung zu Kleidern ganz abgeschnitten wird. — Die argen Münzverhältnisse hatten ihren Grund aber auch darin, dafs unehrliche Leute geschäftsmäfsig den Rand der Münzen beschnitten und so deren Wert verringerten; wie hat man solche wohl genannt? — und ihr unsauberes Geschäft? — In welcher Bedeutung gebraucht man heut die Wörter, da doch niemand das Geld mehr beschneidet? — In welch' sachlichem Zusammenhange steht damit die spottende Warnung: schneide dich nur nicht!? — betrüg dich selber nicht! denn schneiden ist hier so viel wie betrügen. Was ist Beutelschneiderei? — Geldschneiderei in übertriebener Weise. Jetzt mögt ihr vielleicht ahnen, wie die Redensart, seine Worte auf die Goldwage legen, entstanden ist? Die unsicheren Münzwerte machten es nötig, dafs jeder Geldempfänger, vornehmlich der von grofsen Summen, eine Wage bei sich führte, worauf er das gesetzliche Gewicht der Münzen prüfte. Wie man nun den Wert der Münzen untersuchte, so kann man auch den Wert eigener oder fremder Worte, d. i. ihre Bedeutung, feststellen. — Weiter gab es auch Betrüger, die eine besondere Geschicklichkeit hatten, unvermerkt dem Empfänger das Geld auf der Wage falsch vorzuwägen; sie hiefsen Kipper und Wipper; vgl. das Kippen des Stuhles.

Was vermögen uns einzelne Münzennamen zu erzählen?

Groschen, sachl. Bestimmung. — Wonach ist diese Münze so benannt? — Früher hat sie lange Zeit grosse, auch gross geheifsen nach dem lat. Worte grossus, d. h. dick, zu dem eigentlich denárius hinzugedacht wurde, das soviel wie Pfennig bedeutete. Das Ganze bedeutete also? — dickpfennig im Gegensatze zum einfachen denárius. Sinn des Sprichwortes: Wer den Groschen nicht ehrt u. s. w. An denárius sieht man auch, woher unser Pfennigzeichen ₰ rührt? — es ist der Anfangsbuchstabe jenes. — Heute ist Pfennig der Name unserer geringsten Münze; das ist nicht immer so gewesen; es

gab solche von Silber und Gold. Wie mögen sie geheifsen haben? — Der alte Name vom goldenen war guldîn pfenning. Ob von dessen Namen keine Spur mehr vorhanden ist? — Was ist also dem Wortlaute nach ein Gulden? — Goldner Pfennig. Ob die Bezeichnung die Beschaffenheit der Gulden noch trifft, wenn sie von Silber oder Papier sind? — Welcher Umstand hat die Bezeichnungen Silber-, Papiergulden nötig gemacht? — Welche Widersprüche liegen eigentlich darin? — Warum nimmt man keinen Anstofs daran? — Man denkt nicht mehr an die Bezeichnung nach dem Metall, sondern hat mit dem Worte Gulden den Wert im Sinne. — Weise die Doppelung an Goldgulden nach! — Heller. Die deutschen Könige räumten nicht allein den Landesfürsten, sondern auch freien Reichsstädten Münzrecht ein; was ist das? — sachl. Beispiel. Diese Stadtgemeinden liefsen nun Pfennige prägen und benannten sie nach ihrer Stadt; wie mögen die Bewohner von Hall in Schwaben die ihrigen genannt haben? — Haller Pfennige. Ob vom Namen dieser noch eine Spur vorhanden ist? — Ob du beim Gebrauche des Wortes Heller an die Prägestadt Hall gedacht hast? — So erging's auch anderen; wie mag das zugehen? — Anfänglich hat man vollständig gesagt: Haller Pfennige, später nur Haller und hat mit der Zeit vergessen, dafs diese Münze in Hall ausgegeben wurde, hat vielmehr an den hellen Klang gedacht, und so hat man geglaubt, nach dem Klange Heller sagen zu müssen. Thaler: Ähnlich verhält sich's mit Thaler; wie denken wir uns die Entstehung dieser Bezeichnung? — Der Name deutet auf Thal, wahrscheinlich ist die Münze zum erstenmale in einem solchen geprägt worden. Die Vermutung bestätigt sich. Im Jahre 1519 — einzureihen in die Geschichte — wurden in Joachimsthal auf der böhm. Seite des Erzgebirges, wo seit 1516 ein Silberbergwerk eröffnet worden war, Gulden geprägt. Wie mögen sie nach ihrem Prägorte geheifsen haben? — Ob von diesen Münzen noch Spuren vorhanden sind? — Nichts

denn der Name, den jetzt unsere Dreimarkstücke tragen. Ob der Name noch auf diese paſst? — Warum nicht? — Warum man an diesem Widerspruche keinen Anstoſs nimmt? — Wertbezeichnung ist an Stelle der örtlichen Herkunftsbezeichnung im Worte Thaler getreten. Kreuzer: Welchem Umstande mag der seinen Namen verdanken? — Prägezeichen ein Kreuz. Redewendungen, worin der Heller noch auftritt: Er besitzt keinen roten Heller; Sinn? — Besitzt er da vielleicht noch andere Geldstücke? — Er muſs seine Schuld bei Heller und Pfennig bezahlen; kann er's nicht auch mit anderen Geldstücken? — Sinn von Matth. 5, 26 bis ... letzten Heller bezahlest? — *Goethe* erzählt aus seiner Leipziger Studentenzeit, es sei ihm mancher schöne Thaler neben ausgegangen. Hat er etwa nur thalerweise Geld ausgegeben? viel Geld überhaupt. Wie kann man von harten Thalern reden, als ob's auch weiche gäbe? — Papierthaler. Er hat sich ein paar Thaler gespart; sind das zwei oder drei? — einiges Vermögen. Was heiſst: Viele Kreuzer machen den Gulden. Pfennige wohl nicht? — Schilling. Obschon im Reiche der Schilling nicht mehr gäng und gäbe ist, so redet man doch von einem Kauf-, Not- und Ehrenschillinge, auch bezahlt Deutschland an China einen Pachtschilling; welche Bedeutung hat in solchen Wendungen das Wort Schilling? = Geldsumme, die beim Kauf eines Grundstückes festgesetzt, = für die Zeit der Not gespart, = zur Ehrung Männern von Verdienst gewidmet, = jährlich an China für die erworbene Kiautschoubucht entrichtet wird.

Schilling war einst auch der Name einer bestimmten Münze; wonach mag sie genannt worden sein? — schellen, d. i. klingen, tönen; man schellt, um Einlaſs zu erhalten. Gerät, womit man schellt = Schelle wegen des klaren, vernehmlichen Tones, übertragen auf den Handschlag gegen die Backe = Maulschelle; suche die sachliche Verwandtschaft zwischen Schelle und Schellenschlitten, -baum, -kappe eines Narren; ebenso zerschellen — Schiff

6*

an einer Klippe = zerbrechen mit lautem, vernehmlichem Geräusche. Sprichwörtliche Frage: Wer hängt der Katze die Schelle an? = gefährliches Unternehmen. Matth. 21, 44 wer auf diesen Stein fället, d... zerschellen = mit lautem Lärm in Stücke gehen. Sachlicher Zusammenhang zwischen schallen und schellen = machen, dafs es schallt. Schall, -rohr, -loch; erschallen, Matth. 9, 26 dies Gerücht erscholl; ein verschollener Mensch = einer, der nicht mehr gehört wird, eigentlich nicht mehr schallt; schollern = schallen mit dumpfem Klange, wie die Erdklumpen auf den Sarg ins Grab hinab. Zusammenstellung der Familie schallen.

Dukaten war eine Goldmünze, nach der italienischen Herzogsbezeichnung benannt; sie wurde zur Zeit Barbarossas mit ihrem Namen in Deutschland eingeführt. Inwiefern ist das Wort noch eine Spur von den engen Beziehungen der Staufischen Kaiser zu Italien? —

Pistole — Lied vom braven Manne — ist ein nach deutscher Sprache umgeändertes Wort piástola = Goldplättchen, bezeichnete also eine Goldmünze; es wurde im 17. Jahrhundert in Deutschland bekannt. Inwiefern ist das Wort eine Spur von einstiger Fremdherrschaft in unserem Vaterlande? — Die Sache ist keinen Deut wert. Was will man damit sagen? — hat nicht den geringsten Wert. Wie kommt man dazu, das so auszudrücken? — Deut war eine holländische Kupfermünze, deren 480 einen Thaler galten. — Kaiser und Abt. — Wie erklärt sich der Umlauf fremden Geldes in Deutschland? — aus der Hansa. —

Zusammenfassung: Was erzählen die Bezeichnungen deutscher Münzen? Die Namen unserer Münzen erzählen von ihren ersten Herstellern, das waren römische Werkmeister. Von lateinischen Bezeichnungen stammen ab die Namen Münze, Groschen und das Pfennigzeichen ₰. Andere Münzen sind nach dem Orte ihrer erstmaligen Herstellung benannt, wie Heller und Thaler.

Wieder andere sind aus anderen Ländern zugewandert, wie Dukaten und Deut. Manche tragen ihre Namen auch nach dem Metall oder einem besonderen Prägezeichen, wie Gulden und Kreuzer. Zuzeiten sind in unserem Vaterlande die Münzverhältnisse recht unsichere gewesen; das bezeugen noch Ausdrücke wie Geldschneiderei.

Maſsbezeichnungen. Schon der Tausch und noch mehr der Kaufhandel machten zur Mengebestimmung Maſse nötig. Der Rechenunterricht hat uns mit den üblichen bekannt gemacht. Hier wollen wir noch einige andere Mengebezeichnungen genauer betrachten.

Paar. Was meinen wir mit »ein Paar Pferde«, »ein paar Eier«, »seine paar Groschen« werden nicht weit reichen? — zwei Pferde, einige Eier, wenig Geld (verächtlich). Wie vielerlei drücken wir also mit dem nämlichen Worte aus? Dreierlei. Ob das immer so gewesen, und welche der drei Bedeutungen wohl die älteste gewesen ist? Das erfahren wir, wenn wir hören, daſs das Wort aus einem lateinischen geworden ist; mit par meinten die Römer gleich. Führe Fälle an, in welchen wir auch den Sinn damit verbinden! — Paar Schuhe, Augen, Strümpfe. An der Katzbach trieb Blücher die Franzosen zu paaren; welchen Sinn hat man hier mit paaren zu verbinden? — Ursprüglich hieſs die Redewendung »zum Barren treiben«. So sagte der Roſshirt, wenn er seine Tiere auf der Weide hatte sich tummeln lassen und sie wieder an den Ständer im Stalle, die bekannte Querstange, zurückbrachte. Alsdann waren die Tiere zur Ruhe gebracht. Suche diese Bedeutung im Satze von Blücher und den Franzosen! — Was verstehen wir unter einem Dutzend Cigarren? Wonach hat man diese Menge aber so genannt? — Das Wort hat in unserer Sprache kein lautverwandtes; es ist aus dem französischen douzaine geworden, unter dem die Franzosen die gleiche Anzahl verstehen. — Hinweis auf die gleichen Anlaute = Du = dou — und auf die dann folgende Lautänderung = zend = zaine. Auch das Geschlecht

hat das französische Wort wechseln müssen, um ein deutsches zu werden. Welcher ist der Wechsel, da das französische weiblich ist? Wie erklärt sich der Wechsel? — zu erinnern an andere Mengebestimmungen, wie Haupt, Stück, Mandel, Schock. — Ob Dutzend immer 12 bedeutet? — Beispiele: ich könnte Dutzende solcher Fälle anführen; ein Dutzendmensch = viele; gewöhnlich oder nicht hervorragend. — Bedeutung von Schock. Wonach dieses Wort gebildet sein mag? — Hinweis auf den bäuerlichen Gebrauch dieses Wortes. Ursprünglich von den Landbauern allein gebraucht, die ihr Getreide in Haufen aufstellten und einen solchen ohne Rücksicht auf die genaue 60zahl Schock nannten. Ob im Worte Schock die 60 ausgedrückt liegt? — Was ist gemeint, wenn es heifst: Holzstämme überhaupt verkaufen? — zu erinnern an das mundartliche äwwerheet = nach annähernder Schätzung ohne Ermittelung der Anzahl der einzelnen Stämme. — Landschaftlich Krautheet. — Wie erklärt sich's, dafs man diese unbestimmte Menge nach dem Worte Haupt genannt hat? — Der altgermanische Herdenbesitzer zählte seine Tiere nach Häuptern wie der heutige nach Stück. Der Ausdruck überhaupt ist also bei der Herdenwirtschaft entstanden und in andere Berufskreise eingeführt worden. Wozu dient dasselbe Wort bei *Gellert:* Ich weifs mir überhaupt kein edler Vergnügen zu machen? — Nachdem er von mehrlei Vergnügen gesprochen, fafst er sie mit überhaupt zusammen. — Flüssigkeiten wurden nach Kannen gemessen. Was bezeichnen wir mit dem Worte? — Trink- und Wirtschaftsgefäfs. Was läfst der Umstand vermuten, dafs der Name eines heutigen Trinkgefäfses zur Bezeichnung eines Flüssigkeitsmafses diente? — Solche Gefäfse wurden zugleich als Mafse benutzt. Das lehrt auch der Name eines anderen Mafses Schoppen. — Sachliche Bedeutung des Wortes. — Wonach ist dieses Wort gebildet? — nach einer Wirtschaftsthätigkeit — schöpfen, vgl. Schöpfgelte! Die niederdeutschen Brauer nennen das Gefäfs Schope.

Was mag ein Schopenhauer gewesen sein? — Wie erklärt sich der Übergang dieses Handwerks- in den eines Familiennamens? — Scheffel war die Bezeichnung eines Mafses für Trockenfrüchte — sachliches Beispiel. — Wonach ist dieses benannt? — lautverwandt ist schaffen. In welcher Beziehung steht aber Scheffel zu schaffen? — Der oberbayrische Senn schafft dem Buben, dafs er das Vieh thalwärts treibe; was bedeutet dieses »schafft«? — befehlen, anordnen. Die nämliche Bedeutung hat schaffen, nach dem Scheffel gebildet ist; denn Scheffel war ursprünglich die von dem Hofherrn dem Hofhörigen geschaffte, d. i. angeordnete Menge von Feldfrüchten, die dieser jenem zu entrichten hatte. Was ist nach dieser Bedeutung von schaffen ein Schaffner? — Ordner. Weise das an der Thätigkeit eines Bahnschaffners nach! — Unterscheide: Gott schuf die Welt; und die Jünger schafften, dafs das Volk sich lagerte. — Dort = bringt mit seinem Worte wirklich hervor, hier = sie hiefsen, ordneten an; das Sichlagern brauchte trotzdem nicht notwendig zu geschehen, daher: schaffen, schuf, geschaffen und schaffen, schaffte, geschafft, hier Schaffner, Schaffnerin, dort Schöpfer, Geschöpf.

Längenmafse waren Elle, Fufs, Spanne, Finger, Handbreiten, Schritte, Klafter = Länge von der einen äufsersten Fingerspitze der gestreckten Arme bis zur andern. Was lehren diese Mafsnamen über die Entstehung der Mafse? — Benutzung der Körperteile als Mefsmittel und Anfertigung solcher nach jenen. Elle = Name der inneren Knochenröhre des Unterarmes. Warum man kein Mafs, nach der äufseren Speiche genannt, hergestellt hat? — Bequemere Lage der einen Elle eines Armes zur Hand des anderen beim Messen daran. — Erinnerung daran, wie diese Körperteile jetzt noch als Mafse dienen. Aber das Wort Meile? — Sache. — Es entstand aus dem lat. milia, wobei die Römer der 1000 gedachten und in ihrer Sprache noch der »Schritte« dazu. Was ist dem Wortlaute nach eine Meile? Lautliche Ver-

änderung von milia zu Meile: î zu ei, Schwächung des vollen End-a zu tonlosem e.

Von älteren Gewichtsbezeichnungen haben wir noch Zentner. — Sachbedeutung. — Benennung nach dem lat. centenárius der Römer, die mit dem Worte, wie wir mit Zentner, den Gedanken an 100 verbanden. — Zent mit dieser Bedeutung noch in pro cent, Centimeter. Pfund aus dem lat. pondo, von den alten Germanen im Verkehr mit römischen Kleinhändlern übernommen. — Lautliches: p zu pf. Abfall des End-o. — Worauf deuten Bibelstellen wie Matth. 18, 24 — 1000 Pfund schuldig — mit Pfunden wuchern? — Einst Geldbezeichnung wie im Pfund Sterling der uns volksverwandten Engländer. — Ein Quentchen Geduld ist oft mehr wert, denn ein Zentner Kraft — sehr geringes Gewicht — Sinn des Sprichwortes? — Benennung nach dem lat. quéntinus der Römer, die damit des 5. Teiles einer anderen Gewichtsgröfse gedachten. Quentchen Dank, Hoffnung. — Lot = $^1/_{32}$ des alten Pfundes — benannt nach dem Metall, aus welchem es ursprünglich, ausschliefslich hergestellt wurde, während man es später auch aus anderen Stoffen herstellte. Dieses Metall war das Blei. Wie kommt es, dafs bei dem Worte Lot niemand mehr an das Metall denkt? — Je länger dieses Mafs aus anderen Metallen verfertigt und doch immer noch mit dem alten Namen genannt wurde, desto mehr dachte jeder immer nur an das Gewichtsmafs, nicht an das Metall. Welche Bedeutung hat das Wort Lot bei den Maurern? — Richtmafs. Gieb an, ob Lot — der ehemalige Name des Bleies, die Bedeutung der Schwere oder des Richtmafses hat in den folgenden Wendungen: Mit Pulver und gutem Lote schiefsen; schrecklich treffen deine Lote; der Balken steht im Lote; Freunde in der . . . 10 auf ein Lot; lotrecht; Löteisen, -feuer, -kolben, -rohr; etwas lotweise kaufen.

Messen. Ob man vor dem Handel gar nicht gemessen hat? — Familie, am Tische wurden Kost und Speise zugeteilt. In Oberdeutschland nannte man die

jedem zugeteilte Kost mezi, von welchem messen herrührt. Das Wort stammt also aus dem Haushalte. In welchem Zusammenhange steht damit Messer, der Name unseres Schneidegerätes? — Die alten Sachsen führten eine Waffe unter dem Namen sahs, und ein solch kleines sahs, womit Reisende, Landbauern, Jäger und Hirten ihre mitgenommenen Speisevorräte zerkleinerten, wurde in Oberdeutschland mezisahs genannt; daraus ist unser Messer geworden. Wie? — Das inlautende s wurde allmählich zu r, es entstand die Wortform mezirahs, dann meziras, mezeres, endlich mezer = Messer. Auch Metwurst hängt mit messen zusammen, dem Laut und auch der ursprünglichen Bedeutung nach; denn Met drückt nicht etwa den Stoff der Wurst = mageres Schweinefleisch aus. Statt oberdeutsch mezi- sagte man in Niederdeutschland meti und verstand dieselbe Sache darunter. Was ist dem Wortlaute nach demnach Metwurst? zugemessene. Zusammenstellung der Wortfamilie messen mit Einschlufs von mästen, Mast, Mastung, Mus, Gemüse.

Wollte man Mengen abmessen, die kleiner waren als das vorhandene Mefswerkzeug, so half man sich wie heute in der Weise, dafs man nur einen Teil fafste; so entstanden Viertel, Achtel u. s. w. Warum nannte man diese aber tel? — Uns kommt tel nur noch als Silbe vor, während es von Haus aus ein selbständiges Wort war: teil. Warum aber Drittel, da doch drei? Drei lautete von alters her bis in *Luthers* Zeit hinein drî, das im heutigen Drittel gekürzt erscheint, während sonst î zu ei geworden ist — drî = drei. Und warum Hälfte statt Halbtel? — half war niederdeutsches Wort für unser ober- und mitteldeutsches halb; nach diesem half ist Hälfte gebildet. Da also tel = teil ist, was meint dann der Richter, wenn er sagt: Ich hab des Kaisers Urtel nur vollstreckt? und der Landbewohner mit »Vórtel«; es giebt ein »Vórtel dabei«? Was ist: jemand übervorteln?

Zusammenfassung. Sehen wir einige Wörter unserer

Handelssprache genauer an, so erkennen wir in ihnen solche, die aus der Sprache der Römer in unserer Muttersprache sich eingebürgert haben. Paar, Meile, Zentner, Pfund und Quent haben ihr ursprünglich fremdes Ansehen abgelegt und ein deutsches angenommen. Ein anderer Teil von Thätigkeiten und Meſswerkzeugen, die beim Handel verrichtet und gebraucht werden, sind aus der Haus-, Vieh- und Ackerwirtschaft hervorgegangen, wie messen, Kanne, Schoppen, überhaupt, Schock und Scheffel. Eine dritte Reihe von Meſswerkzeugen trägt gleiche Namen mit menschlichen Gliedern und das läſst deutlich erkennen, daſs diese selbst zum Messen verwendet worden und ihre Namen auf die hergestellten künstlichen Meſswerkzeuge übertragen worden sind. Die menschlichen Glieder waren allerdings recht bequeme Meſsmittel; hatte man sie doch stets bei sich; allein, sie zeigten auch den Mangel einer zu groſsen Verschiedenheit, die natürlich auch den nach ihrer Gröſse angefertigten und mit ihrer Bezeichnung benannten künstlichen Maſsen anhaften muſste. Kein Wunder, daſs man im Reiche mit Sehnsucht der Einführung gleicher Maſse entgegensah.

Betrachten wir noch einige Wörter genauer, die bei Verpackung und beim Versand der Waren häufig gebraucht werden. Wonach ist der Sack benannt? Das Wort ist den alten Deutschen von den Römern gebracht worden, die mit jenen Handel trieben und mit sáccus den nämlichen Gegenstand bezeichneten. Lautliches: Wegfall von us. Aus dem Warenlager des Kaufmannes stammt auch der Ausdruck »Ausbund«. Was ist im Warenlager wohl ein Ausbund gewesen? — Versuche es aus dem Wortlaute zu erschlieſsen! — Im 14. Jahrhunderte bereits pflegten die Kaufleute von einer bestimmten Anzahl von gleichen Warenstücken das schönste auſsen aufzubinden. Erkläre mit Hilfe dieses Kaufmannsbrauches die Wendungen: ein Ausbund von Schelm, Ausbund von Schönheit! Jetzt heiſst die gleiche Sache bei den Kaufleuten Verband.

Anker, Werkzeug von Eisen zum Festhalten der Schiffe, das also bei der Beförderung der Waren zu Wasser dient. Warum so genannt? — Aus lat. áncora, zunächst bei den Angelsachsen, später bei den Deutschen des Festlandes bekannt geworden — stromaufwärts — zu vergleichen auch mit dem Gange des Christentums durch Winfried von den Friesen aus nach Mitteldeutschland. — Lautliche Veränderung = Fortfall des End-a und Schwächung von kor zu ker, aufserdem auch Geschlechtswandel vom weiblichen (ancora) zum männlichen. Warum? — Weil das einheimische Wort, das die gleiche, aber weit einfachere Sache bezeichnete, senkil, männlich war. Andere Wörter, die nach und nach mit Anker gebildet worden sind: Ankergrund, -kette, -tau, -platz, ankern u. a. Verwendung von Anker als bildlicher Ausdruck: Ich habe nun ... der meiner Hoffnung Anker hält.

Ob von dem einstmaligen senkil keine Spur mehr vorliegt? — Was ist dem Wortlaute nach Schnürsenkel? — Welches ist der Senkel daran? — Wie bei dem einstigen Schifferwerkzeuge ein Stein (senkilstein), so befähigt hier eine Metallspitze die Schnur zum Senken in die Löcher der Schuhe. Wortfamilie sinken: senken = sinken machen, Senkel = Gerät zu senken, darnach — senkeln, Senkblei, -garn, -grube, -loch, -nadel, -wage, die beim Senken in eine Flüssigkeit, deren Dichtigkeit anzeigt; Senkung (der Erde, des Hauptes), Senker = Zweig einer Mutterpflanze, z. B. Nelke, der nach teilweisem Senken in die Erde Wurzeln schlägt. Strafse = Weg für den Handel. Das deutsch gewordene lat. strata, worunter die Römer einen grofsen mit Steinen belegten Weg durch das Land verstanden. Lautliches: End-a geschwächt zu tonlosem e, inlautendes t zu ss geworden. Andere Wortbildungen darnach: Strafsenbau u. a. Eigentlicher Widerspruch zwischen ursprünglicher Bedeutung von strafse und Wasserstrafse. Redensarten: jemand auf die Strafse setzen; seine Strafse ziehen. Zur Feilbietung

der Waren hat zu allen Zeiten der Markt gedient; das Wort ist das deutsch gewordene mercátus der Römer, womit die in Deutschland umherziehenden röm. Händler ihren Kram und seinen Verkauf benannten, in Oberdeutschland zuerst angenommen, — röm. Ansiedler — von da aus weiter verbreitet, wurde es zu marchito, market, zuletzt markt. Welcher dieser Formen ähnelt unser mundartliches marcht? Zum alten Wortinhalte kamen hinzu bestimmte Zeit und bestimmter Ort. — Zusammensetzungen, Marktgeld u. a.

Wie ist zu verstehen: Wenn Narren zu Markte ziehn, so lösen die Krämer Geld — einem den Markt verderben — am Markte stehen — wie viel hast du gemarktet? Wie erklärt sich's, dafs Markt zu einer ursprünglichen Bedeutung des Krams und seines Verkaufs später noch die besonderen des Ortes und der Zeit hinzugewann? — In Deutschland entstanden Märkte vorübergehend da, wo Kauffahrten in regelmäfsigen Zeitabschnitten durchzogen, an Kreuzwegen, grofsen Heerstrafsen, Wallfahrtsorten. Märkte, die auf diese Weise entstanden und vergingen, fanden zuerst vor dem Orte, nach dem sie heifsen, auf freiem Felde statt; mit Vorliebe wurden Stellen zwischen dem vorbeifliefsenden Strome und dem Orte selbst gewählt; an sie hat sich später auch der ständige Markt geknüpft. Messe — sachliche Bedeutung im heutigen Sinne. Wonach aber Messe genannt? — Nach dem Hauptgottesdienste der altchristlichen Kirche, der denselben Namen führte. Wie konnte man aber einen Jahrmarkt danach benennen? — Er fand ursprünglich in der Nähe der Kirchen an Feiertagen mit solchem Gottesdienste statt. Der Platz war aber doch recht ungeeignet? — In merowingischer Zeit, auch noch unter Pippin, Karls d. Gr. Vater, hatte vor allem die Geistlichkeit, insbesondere der Bischof, den Schutz des Handels übernommen. Damals entstanden viele der grofsen Messen. — Andere mit Messe zusammengesetzte Wörter, wie Michaelismesse u. a. m.

Die betrachteten Wörter lassen sich leicht in zwei

Abteilungen bringen, in welche? — Bei einer Reihe derselben begriffen wir leichter, was sie bedeuten, wonach sie gebildet sind, und wir erinnerten uns meistens leicht der ihnen verwandten Wörter, so Geld, gelten, Gilde; Handel, Hand, handeln; Gulden, golden; Scheffel, schaffen u. s. w.; während es bei den andern uns schwer, ja unmöglich war, darüber klar zu werden, warum sie so heifsen, wie Münze, Zentner, Sack, Markt u. a. Wie erklärt sich das? — Sie sind aus fremden Sprachen in unsere Muttersprache aufgenommen worden und fanden bei ihrer Aufnahme in dieselbe keine verwandten Wörter vor. Fremd kommen uns die meisten derselben nicht mehr vor; wie erklärt sich das? — Sie haben ihre fremden Endungen abgelegt und deutschklingende angenommen, dadurch sind sie andern, deutschen Wörtern ähnlich geworden, wie Groschen — Flaschen, Münze — Wanze, Zentner — Schaffner, Strafse — Mafse u. s. w.;[1]) sie sind auch mit anderen deutschen Wörtern zusammengesetzt worden.

Dadurch haben sie ihr fremdes Wesen abgelegt und deutsches angenommen, auch können wir sie ohne besondere Mühe verstehen. Das ist aber nicht der Fall mit solchen, die später noch eingedrungen sind, denn das Bestreben, fremde Wörter im Handel zu gebrauchen, hat immer angedauert. Das ist oft schlimm; warum? — Man versteht sich oft gar nicht oder nur mühsam, die Muttersprache wird unrein, klingt nicht mehr schön, Rechtschreibung wird erschwert. Wozu wollen wir uns deshalb entschliefsen? — Fremde Wörter so wenig wie möglich zu gebrauchen. Wir wollen versuchen, folgende Ausdrücke der Handelssprache mit deutschen zu ersetzen;

---

[1]) Diese Erklärung dürfte für Volksschüler am nächsten liegen; je nach ihrer Leistungsfähigkeit lassen sich bei blofs mündlichem Gebrauche der ursprünglichen Lautform fürs Ohr von ihnen auch noch andere erschliefsen, wie Verschiebung des Hauptones nach vorn u. a., worauf oben in einzelnen Fällen aufmerksam gemacht wurde.

hierbei gehen wir immer von den darunter verstandenen Personen, Sachen oder Thätigkeiten u. s. w. aus und benennen sie nach ihrem Wesen.

Agent = Geschäftsvermittler, Vertreter, Versicherungsbeamter, Unterhändler; demnach
Agentur = Vermittelungsgeschäft, Vertretung.
Bankier = Wechsler.
Commis = Handlungsdiener, -gehilfe.
Compagnie = Gesellschaft, Genossenschaft.
Compagnon = Geschäftsteilhaber, Genosse.
Prinzipal = Geschäftsinhaber, -leiter, auch für Chef.
Bureau = Geschäfts-, Dienstzimmer, -stelle, Schreibtisch.
Comptoir = Geschäfts-, Schreibzimmer.
Magazin = Speicher, Niederlage.
Konsum = Verbrauch, Verkauf, Bedarf.
Aktie = Anteilschein.
Attest = Zeugnis, Urkunde, Beglaubigung.
Depesche = Drahtnachricht.
Formular = Musterblatt.
Journal = Sammelbuch, Zeitschrift.
Katalog = Verzeichnis.
Note = Rechnung, Schein, Zettel.
Konserve = Büchsenfleisch, -gemüse, -obst.
assortieren = auswählen, ordnen.
engagieren = in Dienst nehmen, auffordern.
garantieren = gewährleisten, verbürgen.
offerieren = anbieten, empfehlen.
quittieren = abdanken, bescheinigen.
reklamieren = Einspruch erheben, zurückfordern.
enorm = maſslos, ungeheuer, groſsartig.
eventuell = vorkommenden Falles, unter Umständen.
extra = besonders, eigens, auſserordentlich.
gratis = unentgeltlich, umsonst.
solid = fest, dauerhaft, sicher, billig.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Frage und Antwort.

Eine psychologische Betrachtung

von

Friedr. Böringer
in Elberfeld.

Pädagogisches Magazin, Heft 158.

Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1901.

Als *Sokrates* an der Schwelle des Grabes mit seinen treuen Schülern die Unsterblichkeitsfrage behandelte und den Gedanken entwickelte, dafs wir nach dem Tode erst recht in die Fülle des Allwissens eintreten werden, indem alle Ideen des Wahren, Guten und Schönen, befreit von den beengenden Fesseln des irdischen Leibes, für ewige Zeiten die bewufste Seele beschäftigen und den Menschen damit an den olympischen Freuden teilzunehmen fähig machen, da erfüllte diese neue Wahrheit den Kebes von Theben mit hoher Begeisterung und zum Beweise ihrer Richtigkeit fügte er hinzu: »Wenn Leute gefragt werden und man sie nur recht fragt, sagen sie von selbst, wie sich alles verhält. Und doch würden sie, wenn nicht ein Wissen und eine richtige Einsicht in ihnen wäre, nicht im stande sein, das zu thun.« Es war ein sonderbares Zusammentreffen, dafs zu derselben Zeit, als dieser Irrtum der Philosophie *Platos* durch den Kritizismus in Deutschland endgültig überwunden wurde, die Pädagogik ihn aufgriff und in der sokratischen Methode die Springwurzel entdeckt zu haben glaubte, mit der man den Geist der Kinder nur anzurühren brauche, um »Wissen und richtige Einsicht« hervorquellen zu sehen. Nur der konnte zu jener Zeit Anspruch darauf erheben, ein guter Lehrer zu sein, der sich der neuen Methode bediente, d. h., der möglichst viel fragte, wobei es auf die Qualität

der Frage weniger ankam. Doch so verkehrt diese Methode auch war; ganz ohne segensreichen Einfluſs ist sie nicht geblieben. Denn einmal kam mit der Fragekunst eine erquickende Frische in das lähmende Einerlei des Vor- und Nachsprechens, dann ahnte man immer deutlicher, daſs in der Kindesseele Vorstellungen und Kräfte schlummern, die nur ans Licht gezogen werden müssen, um im Dienste des Unterrichts und der Erziehung wirken zu können. Wäre *Plato* nicht ein solcher Meister des Dialogs gewesen, wie er sich gerade im Phädo zeigt, man würde sich schwerlich zu der Verallgemeinerung über Einsicht und Wissen haben hinreiſsen lassen und sich mit dem Ausdruck »sokratischer« Methode geziert haben.

Die Ernüchterung lieſs auch nicht lange auf sich warten. Nicht allen war es möglich, sich vor der Selbsttäuschung zu bewahren, in der sich *Sokrates* und seine pädagogischen Jünger wohl fühlten, die nur zu häufig in fragender Form positives Wissen dem Kinde vermittelten, um es hinterher mit einer Frage wieder hervorzulocken. Während die sokratische Methode nur noch in wenigen Köpfen flackerte, hatte sich die gesamte pädagogische Welt dem Pestalozzischen Problem zugewandt: »Auf welche Weise erhält die Kindesseele geordnetes und klares Wissen?« Als nun die Herbart-Zillersche Schule die ganze Unterrichtsarbeit nach ihren psychologischen Grundlagen und Wirkungen untersuchte, erkannte sie bald, daſs das Katechesieren, das als Destillat der alten Fragemethode sich »Kunstkatechese« nannte, noch keineswegs einen Beweis pädagogischer Begabung und psychologischer Einsicht ergiebt. Man wollte das Kind nicht immer am Gängelbande des ständigen Fragens nach sich ziehen, damit nicht zusammenhängende Vorstellungsmassen ohne Not durch die »Kunst« der Frage zerrissen würden. Damit war natürlich der Wert der Frage nicht angezweifelt; man faſste sie fortan nur als Mittel zum Zweck ins Auge, nämlich zu dem einen Zweck, die Kinder dahin zu erziehen, daſs sie ohne die Krücken der Frage durch neues

Bildungsland zu gehen im stande sind. Wenn nun Freunde der Kunstkatechese ebenso ernst beteuern, dafs sie gar nichts anderes wollen, als den Schüler anleiten, selbstthätig mit eigenem Nachdenken die Wahrheit zu finden, so läuft der ganze Streit, ob hier »Disputationsmethode«, wie *Ziller* will, oder dort »Kunstkatechese« lediglich auf einen Wortstreit hinaus, der bei dieser Übereinstimmung in der Theorie nur noch ästhetisches Interesse am Ausdruck erregen kann. Über alle Meinungsverschiedenheiten in der praktischen Anwendung der Frage vermag allein eine genauere Analyse der hier in Betracht kommenden psychologischen Prozesse Licht und Einmütigkeit zu verbreiten. Zwar gehört nach Laienmeinung die Fähigkeit zu fragen, natürlich auch als Erzieher zu fragen, zu den angeborenen Fähigkeiten, die, wie *Herbart* einmal spöttisch bemerkt, namentlich im Reiche der Erziehung so reichlich nachzuweisen sind. Der psychologischen Zergliederung aber enthüllen sich bei der Betrachtung von Frage und Antwort Vorgänge und Schwierigkeiten so mannigfacher Art, dafs das Fragen ohne ihre Kenntnis zur Fragerei herabsinkt. Nur dann, wenn die Frage das theoretische Ziel, die zu erstrebende Selbständigkeit des Zöglings klar im Auge behält und geeignet ist, diesen erzieherischen Zweck wirklich zu erfüllen, kommt ihr der Wert eines hervorragenden Bildungsmittels zu und läfst sich ihre Anwendung vor der Pädagogik rechtfertigen.

Die Grundlage aller Bewufstseinsthätigkeit bildet bei aller Beweglichkeit der einzelnen Glieder die enge Verknüpfung unseres Empfindungs- und Vorstellungsmaterials. Die Fiktion *Herbarts* von den freisteigenden Vorstellungen hat *Wundt*[1]) durch ein einfaches Experiment beseitigt und die Überzeugung befestigt, dafs die Verbindung innerhalb unseres Seeleninhaltes in gröfserem Umfange besteht, als uns gemeinhin zum Bewufstsein kommt. Durch

[1]) *W. Wundt*, Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele. III. Auflage, 1897. S. 349—50.

logische Arbeit werden diese Grundelemente zu jener Regelmäfsigkeit gebildet, die ihrer Harmonie wegen objektiv und subjektiv den ästhetischen Genufs bereitet, den eine geschlossene Persönlichkeit ausstrahlt. Aber das in der Sprache projizierte Bild unseres Innenlebens erscheint uns immer nur in relativer Vollständigkeit. Wohl geben uns die Worte einesteils über die Vorstellungen und ihre Beziehungen unter einander und sichtbare Thatsachen anderteils über die inneren und äufseren Willenshandlungen Aufschlufs; aber über unser Innerstes, über unser Gefühlsleben, also über das Wichtigste, erfahren wir nur durch Worte und Analogieen unserer Erfahrung. Die Ausdrücke für Gefühle benennen nur die Höhe- und Grenzpunkte der einzelnen Gefühlskategorieen; die zahlreichen Schattierungen und Übergänge deuten sie im besten Falle unbestimmt an. Der Weg der Rückschlüsse von den begleitenden Gefühlen bestimmter Handlungen auf dieselben bei denselben Willenserscheinungen anderer ist mit mehr als Vorsicht zu betreten. Mit der Frage können wir daher wohl den Schüler veranlassen, uns auf den verschlungenen Pfäden einer mühsamen Beweisführung zu folgen, können ihn zwingen, uns durch Thaten sinnenfällige Beweise von der richtigen Auffassung zu liefern; doch vergeblich können wir uns durch die Frage von der Existenz dieses oder jenes Gefühls überzeugen; da eben jener Beweis unmöglich ist, weil nämlich die entgegenstehendsten Gefühle dieselbe sichtbare Handlung auslösen können. Mit der Frage sind wir demnach auf das Vorstellungsleben beschränkt. — Vorstellungen aber sind grundverschieden von ihren Worten; und es gehörte bekanntlich zu den gröbsten Irrtümern in der Pädagogik, beide gleich zu setzen. Wenn wir also die Frage behandeln, so haben wir die sprachliche Seite wohl zu sondern von den im Bereich der Sachvorstellungen sich abspielenden Vorgänge.

Sprachlich betrachtet, enthält die Frage eine logisch zusammenhängende Wortreihe, die in irgenwie unvollständig ist, was durch Wortstellung, Fragewort und Ton

angedeutet wird. Bezeichnen wir die Worte einer möglichst kurzen Frage, z. B.: Wo ist Karl? mit dem Buchstaben a, b, c, so steht a für die zu ergänzende Vorstellung. Lassen wir jedoch vorläufig den Prozefs, der sich auf die Ergänzung bezieht, aufser acht! Vielfach wird die Antwort kurz lauten: »Auf der Strafse!« Diese knappe Form kann nun ein Fehler angewöhnter Sprachträgheit sein oder, wie bei längeren Fragen, in mangelhafter Konzentration des Bewufstseins ihre Ursache haben. Die Glieder b und c sind »unter die Schwelle des Bewufstseins« gesunken, als das neue Glied (auf der Strafse) eintrat. Eine bessere weil vollständigere Antwort wird lauten: »Auf der Strafse ist Karl!« Hier erscheint die Wortreihe in derselben Reihenfolge wie in der Frage: A (a), b, c, bei der a durch die Ergänzung (A) ersetzt worden ist. Eine noch bessere Antwort wird sein: »Karl ist auf der Strafse!« (c, b, A). In der Seele hat sich also eine gänzliche Umkehrung der Wortfolge vollziehen müssen, und darin liegt die erste Schwierigkeit der Antwort. Freilich macht sie sich nicht immer auffällig bemerkbar, wenngleich sie namentlich auf der Unterstufe nur zu häufig beobachtet werden kann, aber sie läfst sich leicht nachfühlen, wenn man auf eine Frage in fremder Sprache Antwort giebt. Die korrekte Form der Antwort zu treffen, dazu gehört eine genaue Kenntnis oder noch besser ein sicheres Sprachgefühl für die rechte Wortfolge. Haben sich in der Seele längere Reihen festgesetzt, sei es z. B. durch mehrfaches Erzählen eines Märchens, so will es einem anfangs als ein seltsamer Widerspruch erscheinen, dafs die Kinder die Erzählung in der vorgesprochenen Weise wiedergeben können, aber einer Frage gegenüber aus dem Zusammenhange heraus stumm bleiben, als wüfsten sie nichts davon. Fängt man dann die gewünschte Reihe an, so wird sie selbständig abgewickelt. Die Erscheinung springt um so mehr in die Augen, je fester die Glieder der betreffenden Reihe associiert waren. Die Schwierigkeit liegt lediglich in der sprachlichen Un-

beholfenheit. Denn die Frage enthält die Glieder in anderer Reihenfolge als die entsprechenden im Gedächtnis. Da nun durch das gleichzeitige Zusammentreffen die ähnlichen Reihen nicht klar auseinander gehalten werden können, weil die geistige Kraft noch nicht ausreicht, entsteht Verwirrung und Verdunkelung beider Reihen, die eine Antwort unmöglich machen. Zu dieser Unklarheit gesellt sich ein starkes Gefühl des Mifsbehagens, das an sich schon hemmend wirkt und in wiederholten Fällen die Freude an der Antwort in Furcht vor ihr verwandelt. Das Kind sucht sich nun manchmal dadurch zu helfen, dafs es mit den letzten Gliedern der Frage beginnt und steht nun, da für die Antwort auch die Anfangsglieder zu berücksichtigen sind, vor der neuen Schwierigkeit, die Reihe ohne vorhergehende Übung vom letzten Gliede aus zu reproduzieren. Dadurch, dafs man die Vorstellungen in einer bestimmten Folge besitzt, hat man noch nicht die Fähigkeit erlangt, sie auch in der entgegengesetzten wieder hervor zu rufen.[1]) Überwunden werden die allein in der Sprache ruhenden Schwierigkeiten bei Frage und Antwort durch die Bewufstseinsenergie einerseits, gröfsere Vorstellungsmassen zu umspannen, und die sprachliche Gewandtheit andererseits; beides hängt vom Alter des Zöglings und der Übung ab.

Wichtigen Einflufs auf die Richtigkeit der Antwort haben die Fragewörter, weil sie dem Gedankenlauf die Richtung angeben, in der die Antwort zu finden ist. Die Bedeutung der kurzen und inhaltslosen Fragewörter ergiebt sich aus dem Gebrauch. Greifen wir eins der einfachsten, z. B. wo? heraus, dessen Bedeutung das sprechenlernende Kind zuerst begreift, und zwar aus dem einfachen Grunde, weil es durch die starken Muskel-Empfindungen der Hand- und Armbewegungen wirksam

[1]) *L. Ballauff:* Die Grundlehren der Psychologie, II. Aufl. 1890, S. 52 u. f. — J. F. Herbarts sämtliche Werke von *Kehrbach*, Bd. V, S. 409—413.

erläutert wird. *Preyer*[1]) erzählt von seinem Kinde, dafs es im Alter von 16 Monaten auf die Frage: »Wo Mama?« »Wo Papa?« die Hand mit gespreizten Fingern hob und nach denselben zeigte. Wurde aber nur Mama oder nur Papa vorgesprochen, so blieb die Ortsbewegung aus. Der Grund liegt klar zu Tage. Die zeigende Handbewegung ist keine ursprüngliche That des kindlichen Geistes; vielmehr ist sie mit der Frage zugleich künstlich vorgemacht und eingeübt. So entstand eine einfache Association zwischen wo, Mama und Handbewegung; besonders stark wurde durch Übung die Verknüpfung zwischen dem Fragewort und der Bewegung. In vielfältigen Anwendungen hat sich die Association schliefslich so festgesetzt, dafs sich mit dem Fragewort das Bewufstsein der nachfolgenden Ortsbewegung einstellt. In eben derselben Weise wird die Bedeutung der übrigen Fragewörter geläufig. Nur geschieht das nicht methodisch. Doch steht die Frage nach dem Ort sowie andere Fragen (z. B. Wie macht der Hund?), die durch Empfindungen irgend eines Sinnengebietes unterstützt werden können, aus den angeführten Gründen für Mütter und Ammen am Anfange. Es wäre gewifs interessant, durch genaue Beobachtungen am Kinde zu erfahren, welche von den Fragen sich am leichtesten dem Verständnisse erschliefsen. Für den ersten Unterricht wäre das von der gröfsten Wichtigkeit. Denn die Antworten bleiben nicht immer deshalb aus, weil die notwendigen Gedanken fehlen, sondern vielfach deshalb, weil die Fragewörter nicht verstanden werden. Ein anderes Mittel, als ihr Verständnis durch viele Anwendungen zu üben, giebt es nicht. Anfangs wird es nur dadurch erreicht, dafs man die gewünschte Antwort, wie es tagtäglich in der Kinderstube geschieht, nachsprechen läfst. Übrigens repetieren die Kinder gar zu gerne. Denn die meisten Fragen, mit denen sie den Erwachsenen behelligen und sich naiven Müttern als kluge und wifsbegierige

---

[1]) *W. Preyer:* Die Seele des Kindes. 1. Aufl. 1882. S. 298.

Kinder präsentieren, sind in Wirklichkeit nichts anderes als mechanische Anwendungen gelernter Fragewörter, mit denen sie sich die Langmut und Güte der Gefragten gewaltsam dienstbar machen. Gar zu leicht verrät sich die mechanische Anwendung der Fragewörter dadurch, dafs, wenn die Fragewut einmal entfesselt ist, immer dasselbe Wort gebraucht wird. Deshalb mahnt schon *Rousseau* in seinem Emil (III. Bch., 35), solchen Fragen die Antwort zu versagen, überhaupt bei allen Fragen weniger auf die Worte zu achten, die das Kind ausspricht, als auf den Beweggrund, der es dabei leitet.

Soll einer Frage die richtige Antwort folgen, so müssen zu den Wortvorstellungen die entsprechenden Sachvorstellungen hinzutreten. In unserm Seelenleben aber fehlt nicht selten diese notwendige Kongruenz. Nicht nur der Erwachsene ertappt sich öfter auf der Spur, dafs er Begriffe für mehr als Worte hält; Kinder leiden noch viel mehr daran. Wenn man den Mangel an Sachvorstellungen entsprechend dem Mangel an Farbenvorstellungen mit Sachblindheit bezeichnen will, so wird man getrost sagen können, dafs die Sachblindheit ein allgemeineres Übel ist als die Farbenblindheit. Kein Wunder auch, wenn man erwägt, dafs unsere Kinder eine Sprache vernehmen, die das zuweilen weit auseinander liegende konkrete Material in Begriffswörtern zusammenfafst und diese statt des Goldes der zu Grunde liegenden Gedanken kursieren läfst. Doch lassen wir diesen Übelstand unberücksichtigt und wenden uns der Association der Vorstellungen zu, so mufs zunächst hervorgehoben werden, dafs sich die Vorstellungen nicht so einfach associieren, als die bekannten Associations- oder Reproduktionsgesetze zu besagen scheinen. Schon oben wurde darauf aufmerksam gemacht, dafs sich das Kind als Antwort gern mit der in der Frage gewünschten Ergänzung begnügt, während der Erzieher eine Antwort in Satzform, also in einem abgerundeten Urteil verlangt. Es bedarf einer nachdrücklichen Gewöhnung, bis das Kind in Urteilen antwortet. Neuerdings hat

Ziehen-Jena durch seine Untersuchung über die Ideenassociation des Kindes[1]) auf die vermeintliche Trägheit der Kinder, die unvollständig antworten, ein Licht geworfen. Er untersuchte die Schüler der Seminarschule zunächst darauf hin, welche Vorstellungen sich im Bewufstsein einstellen, wenn er ihnen ein beliebiges Reizwort vorsprach. Dabei machte er die Erfahrung, dafs zuweilen die associierte Vorstellung allein ausgesprochen wurde, bisweilen in Urteilsform oder in einem Satz auftrat. *Ziehen* nennt nun die letztere Form eine Urteilsassociation und die erstere eine springende Association, weil sie ohne eine feste Beziehung zu anderen Vorstellungen und ohne Copula erscheint.[2]) Dann traf er Kinder an, die zwischen beiden Associationsformen wechselten. Schreiben wir links das Reizwort und rechts die wortgetreue Antwort, so fand er z. B.

Reizwort	—	Antwort
Fleisch	—	wir essen mittags
Schule	—	wir gehen frühmorgens
rot	—	Farbe
Buche	—	Baum

u. a.

Für gewöhnlich machte er die Erfahrung, dafs eine Urteilsassociation nicht einzeln auftritt, sondern meistens ihrer mehrere aufeinander folgen, sobald der Unterschied einmal gemerkt und der Wille des Fragenden bekannt ist. Es tritt uns hier eine ähnliche auf Übung beruhende Erscheinung entgegen wie bei der Erörterung über das Verständnis der Fragewörter. Im Unterricht liegt die Sache nun vielfach so, namentlich bei dem lang-

---

[1]) *Th. Ziehen:* Die Association des Kindes. Sammlung von Abhandlungen aus den Gebieten der pädagogischen Psychologie und Physiologie. 1. Bd. 6. Heft.

[2]) Das Kind wiederholt in sprachlicher Hinsicht die Formen niederer Sprachen, von denen manche die Copula hin und wieder fehlen lassen und andere (z. B. die Chinesen) überhaupt keine Copula besitzen. — Vgl. *Lazarus:* Leben der Seele, II. Bd., 144 u. d. f.

weiligen und zwecklosen Abfragen, dafs mit der Frage die Urteilsform der Antwort gegeben wird, so dafs das vom Kinde ausgesprochene Urteil durchaus unselbständig ist. Das gerade Gegenteil will man aber erreichen. Um zu erfahren, welche Dienste die Frage dazu leisten kann, mufs man sich den psychologischen Prozefs der Urteilsbildung vergegenwärtigen.

Das Rohprodukt unseres Geistes, das dem Urteil zu Grunde liegt und durch dieses gegliedert wird, besteht in Gesamtvorstellungen. Wenn beispielsweise ein Kind einen oder mehrere grüne Bäume gesehen und sie dann plötzlich im Blütenschmucke wahrnimmt, so springt aus dem Widerstreit der neuen mit der alten Vorstellung das Urteil hervor: »Der Baum blüht« oder in negativer Form: »Der Baum ist nicht mehr so grün«, und wo der Ausdruck fehlt, drängt sich das Bedürfnis dazu lebhaft auf die Zunge und verrät sich deutlich im Mienenspiel. Fragen von pädagogischem Werte werden also diese selbstthätige Urteilsbildung veranlassen müssen. Allerdings erfordern sie eine genaue Kenntnis der mitwirkenden Faktoren und die Kunst, die von der Gesamtvorstellung abweichende Einzelvorstellung ganz in den Blickpunkt, um einen *Wundt*schen Ausdruck zu gebrauchen, des Bewufstseins zu rücken. Nur solche Fragen wecken und stählen die geistige Kraft und gewähren Freude an der eigenen Arbeit. Ein Unterricht, der täglich nur wenige wirklicher Urteile erarbeiten hilft, thut mehr, als der, der den ganzen Tag im Stoff herumfragt. Das sinnlose Fragen der Kinder ist für Erwachsene gewifs lästig, aber das Abfragen ist dem Kinde geradezu gefährlich, indem es seine Urteilskraft unterdrückt. Auch im Geistigen gilt das biologische Gesetz, dafs Organe — und das Urteilen ist ein sehr wichtiges — die nicht gebraucht und geübt werden, verkümmern.

Wenn man glaubt, durch das Abfragen den Stoff besser einprägen zu können, so läfst sich diese Meinung nur durch Berufung auf jene Erfahrung begründen, die sich von psychologischen Überlegungen möglichst fern zu halten

bestrebt. Denn die ganze Associationskette, die eingeprägt werden soll, wird in ebenso viele Glieder zerrissen als Fragen gestellt werden. Gerade die Frage verhindert die Verbindung der einzelnen Glieder unter einander, indem sie sich zwischen je zwei Glieder schiebt. In dieser Beziehung schadet die Frage mehr, als sie nützt. Wirkliche Leistungen kann sie nur dadurch erzielen, dafs sie die Entwickelung der intellektuellen Funktionen begünstigt. Zu diesen Funktionen gehört neben dem Urteilen die Begriffsbildung; wird doch kein Urteil ohne Begriff vollzogen. Vorhin schon wurde an die Gefahr erinnert, die den Kindern durch die in Begriffen zusammen gedrängte Sprache ihrer Umgebung entsteht; denn da sie sich durch den Verkehr mit Erwachsenen in Begriffen ohne Anschauung bewegen, so mufs sich leicht jene Verwechselung von Wortreichtum und den sie bezeichnenden konkreten Wahrnehmungen einnisten. In seinen Untersuchungen (die Ideenassociation des Kindes) war *Ziehen* nicht wenig durch die Thatsache überrascht, dafs die Einzelvorstellungen in ganz erheblichem Mafse die Begriffe an Zahl übertrafen, und zwar um so mehr, je begabter der Schüler war. Als er eines Tages bei einem Knaben fand, dafs nur 15 % aller Associationen »individueller« Art waren, regte sich gleich der Verdacht, es mit einem minder begabten Knaben zu thun zu haben, was ihm durch die Lehrer auch bestätigt wurde. Er schreibt (S. 37): »Dabei will ich selbstverständlich nicht behaupten, dafs dieser Zusammenhang notwendig ist; ich schliefse nur aus meinen Beobachtungen, dafs er relativ häufig ist. Schon in der 2. Klasse nimmt die Prozentzahl der rein-individuellen Associationen ab. Noch markanter ist diese Abnahme bei den Schülern der 1. Klasse.«

Wenn im Unterrichte solche Fragen auftreten, in denen ein Begriff enthalten ist, und die die Aufforderung enthalten, irgend eine besondere oder Individualvorstellung bez. eine Gruppe von solchen einem allgemeinen Begriff unterzuordnen (»In welcher Not befand sich der Arme,

als ihn der barmherzige Samariter fand«), so mufs das Begriffswort (Not) die passenden Einzelvorstellungen reproduzieren können, um dadurch die Antwort anzubahnen. Welche psychologischen Vorgänge kommen nun hier in Betracht? Das Wort Samariter regt die Einzelheiten der biblischen Erzählung zur Reproduktion an, die aber, weil sie mehr oder weniger alle erregt werden, in geringeren Klarheitsgraden ins Bewufstsein drängen, oder, sich im Blickfelde des Bewufstseins bewegen. Unter diesen verschiedenen Einzelvorstellungen wird nun eine Gruppe mit Hilfe des Begriffswortes »Not« ausgewählt. Der Lautkomplex Not ruft nämlich allerlei Vorstellungen, auf denen sich der Begriff »Not« aufbaut, ins Bewufstsein, mit denen sich die entsprechenden der biblischen Erzählung vermöge der Ähnlichkeit associieren, indem diese aus dem Blickfelde in den Blickpunkt des Bewufstseins gerückt werden. Ist das geschehen, so bleibt nur noch die sprachliche Formulierung für die richtige Antwort übrig. Da nun, wie aus den Untersuchungen *Ziehens* hervorgeht, Kinder mehr in Individualvorstellungen als in Begriffen leben, und es meistens ein Zeichen mangelhafter Begabung ist, wenn das Gegenteil bemerkt wird, so kann der Unterricht seine Fragen nicht streng genug darauf prüfen, ob die in ihnen enthaltenen Begriffe auch den angedeuteten Associationsvorgang einleiten können. Andererseits warnt die Erfahrung, dafs die Individualvorstellungen in den ersten Schuljahren überwiegen, vor dem voreiligen Bestreben des Unterrichts, schon auf den unteren Stufen das Anschauungsmaterial zu Begriffen verdichten zu wollen. Wenn aber einmal eine Begriffsbildung vorliegt, so bietet sich gerade der Fragekunst die schönste Gelegenheit, ihre ganze Kraft zu zeigen, indem sie die Associationen so leitet, dafs die Erkenntnis des Übereinstimmenden in ihnen ein gefühlsstarkes Bedürfnis nach einem einzigen Ausdruck, der eben das Begriffswort sein mufs, hervorruft. Begriffe werden nicht erfunden und der Zweckmäfsigkeit wegen angewandt, obwohl sie objektiv zweckmäfsig sind, sondern

die Seele schafft sie aus einem zwingenden Drange heraus, der durch die Vorstellungsbewegung erzeugt wird.[1])

Noch auf eine Art von Fragen mufs hingewiesen werden, die den inneren Zusammenhang längerer Vorstellungsreihen zum Verständnis bringen wollen, die Fragen nach Ursache und Wirkung, Zweck und Mittel, Bedingendem und Bedingtem.

Wählen wir, um den psychologischen Prozefs bei diesen Fragen zu analysieren, die Frage nach Ursache und Wirkung aus. Die Analyse der übrigen Frageformen ergiebt sich dann leicht. Als sachliche Unterlage wollen wir wieder, um im Gebiete des Unterrichts zu bleiben, an irgend eine biblische Erzählung denken, in der Ursache und Wirkung sich deutlich bemerkbar machen. (Der Streit der Brüder Josephs.) Die Momente, die durch die Frage hervorgehoben werden müssen, können wir schematisch so darstellen. Z_1 bezeichnet das anfängliche nicht bösartige Verhalten der Brüder, Z_2 die veränderte Gesinnung, den Hafs. Aus dieser Gegenüberstellung und Vergleichung von Z_1 und Z_2 treibt bei geistig beweglichen Kindern die Frage nach der Ursache der Sinnesänderung der Brüder mit Gewalt zur Erklärung. Z_2 verschmilzt nämlich nicht ohne weiteres mit Z_1, und nicht eher tritt innere Ruhe ein, bis die Frage nach dem Grunde gelöst ist. Diesen Grund enthalten die in der Geschichte erzählten näheren Umstände, die wir kurz U nennen wollen. Dadurch also, dafs sich U mit Z_1 verbindet, entsteht Z_2, wodurch das kausale Verhältnis gegeben ist. Die Fragen nach Ursache und Wirkung können noch eine andere Form annehmen. Wir geben Z_1 und U und stellen nun die Frage nach Z_2, nach der Wirkung. Die Erwartung wird nun in starker Weise angeregt, eine Menge Möglichkeiten werden geahnt und nach ihrer Wahrscheinlichkeit abgeschätzt, wobei als Mafsstab stets die individuelle Erfahrung angelegt wird. Schliefslich kann aus

[1]) *Lazarus:* Leben der Seele, Bd. II, S. 301 u. 306.

Z_2 und U die Frage nach Z_1 entwickelt werden. Welche von diesen Formen gewählt wird, ist für die Bethätigung des kindlichen Geistes ganz gleichgiltig. Für ihre Anwendung ist allein die jeweilige Vorstellungsmasse und das Apperzeptionsmaterial, das sich durch Erfahrung in- und aufserhalb des Unterrichts gesammelt hat, entscheidend. Jede dieser Formen regt zum intensiven Nachdenken an und entzündet das nachhaltigste Interesse an der Arbeit, schon allein durch die Freude, die durch den formellen Verlauf der Vorstellungen bedingt wird. Treten wir nämlich mit einer sog. grammatikalischen Frage an das Kind heran, so wird sein Vorstellungsflufs in das engste Bett gezwängt, da nur eine oder doch nur sehr wenige Vorstellungen zur Reproduktion angerufen werden, wozu meistens gar kein Nachdenken gehört. Dagegen erfordern die Fragen nach Ursache und Wirkung, sowie diejenigen, die längere Vorstellungsreihen zu einander in Beziehung setzen, eine angestrengte Übung. Geistige Thätigkeit erzeugt geistiges Leben, ein gesteigertes Geistesleben aber ist die Quelle hoher Freude, und aus dieser Freude wird das Interesse geboren.

Dieser Zusammenhang zwischen Form und Interesse führt uns zu einer neuen Seite der Frage, der nach ihrem objektiven Werte der höchste Wert beizumessen ist. In unserer Darstellung hatten wir die Thatsache stillschweigend vorausgesetzt, dafs sich die Frage, wenn nur die Vorstellungen günstig zusammengeführt werden, die Frage nach ergänzenden oder begründenden Vorstellungen in der Seele des Kindes von selbst vordrängt. Wird der Unterricht darauf hin angelegt, so hebt er den Schüler aus der Passivität heraus und stellt ihn auf den festen Grund der Selbstthätigkeit. Von dieser Warte aus wird die Frage eine Dienerin der Willensbildung. Und es ist durchaus ohne Belang, ob sie unter dem Fähnlein der Kunstkatechese oder der Disputationsmethode den kindlichen Geist ergreift; ihr Wert ruht allein in ihrer erzieherischen Wirkung auf das Willensleben. Die Möglich-

keit dieser Wirkungen ist um so leichter, als die Antwort in psychologischem Sinne eine Willenshandlung darstellt.

Jede Frage enthält eine Aufforderung an den Schüler, auf Grund der mitgeteilten Vorstellungen eine oder mehrere andere zu reproduzieren. Von neuen Vorstellungen kann in Wirklichkeit nicht die Rede sein, sondern nur um eine in dem augenblicklichen Bewufstsein nicht enthaltene oder höchstens um eine neue Gruppierung. Denn wo nichts ist, kann auch im Geistigen kein Recht geltend gemacht werden. Die Frage setzt also voraus, dafs die gesuchte Antwort implizite schon in ihr gegeben ist, so wie in einer Gleichung die Werte der Unbekannten. Bei der Frage wird die unbekannte Gröfse durch das Fragewort bezeichnet. Ehe aber eine Antwort erfolgen kann, mufs sie auch möglich sein. Denn »wir wollen eben nur, was wir können, und können nicht wollen, was wir nicht können.« [1]) Sobald nun eine Frage richtig aufgefafst worden ist, beginnt die Thätigkeit des Reproduzierens. Der Schüler leitet den Beginn dieses Prozesses damit ein, dafs er sich besinnt. Es werden sich während des Besinnens allerlei Associationen einstellen, die vielleicht nur zum Teil zutreffen. Es mufs alsdann im Bewufstsein eine Prüfung und Vergleichung stattfinden; das kann natürlich nur dadurch geschehen, dafs die in der Frage gegebenen Vorstellungen mit den reproduzierten im Bewufstsein festgehalten werden. Reihen sich schliefslich die geweckten Vorstellungen und Vorstellungsreihen leicht an, ohne dafs andere zweifelnd dazwischen treten, so wird die Antwort für richtig gehalten. Je kürzer sie ist und je weniger Associationen ihr als Unterlage dienten, mit um so gröfserer Sicherheit wird sie ausgesprochen. — Äufserlich macht sich das Besinnen durch mancherlei Muskelkonzentrationen bemerkbar. Denn vielfach wird die Stirn in Falten gelegt, die Brauen werden vorgeschoben und heruntergedrückt, so dafs das Auge zurückzuweichen

---

[1]) *Münsterberg:* Die Willenshandlung, S. 87. Freiburg 1888.

scheint, die Lippen und Zähne werden fest aufeinander gepreſst. Diese sowie noch andere mimischen Begleiterscheinungen, aus denen das Gefühl der Anstrengung hervorgeht, hat die Sprache auf den seelischen Vorgang übertragen und redet von »angespannter« Geistesarbeit. Für das Gefühl der Thätigkeit sind die Muskelinnervationen unentbehrlich. Auf dem Thätigkeitsgefühl aber beruht der groſse Unterschied der passiven Association von derjenigen, bei der wir uns wollend wissend. Denn ein anderes ist es, ob Erinnerungen in bunter Folge an meinem Geiste vorüberziehen, oder ob ich der Lösung eines Problems zustrebe. Darum eben strengt längere willkürliche Arbeit so sehr an, weil durch die Muskelinnervationen namentlich des Kopfes der Leib so stark in Mitleidenschaft gezogen wird: wir fühlen uns »abgespannt«, ein Zustand, der nach einem lebhaften Kreuzfeuer zwischen Frage und Antwort nicht selten beobachtet werden kann, und der deshalb für die Dauer des Fragens gewisse Schranken setzt. — Eine andere Begleiterscheinung der Antwort besteht darin, daſs unsere Ichvorstellung im Bewuſstsein mitschwingt. Gewiſs ist die Ichvorstellung nicht so einfach zu denken, als ihr Name andeutet. Sie entsteht vielmehr aus vielen Vorstellungsreihen und aus der Wahrnehmung des Zusammenhanges aller psychischen Erlebnisse. Da nun aber weiterhin »dieser Zusammenhang in einem gegebenen Augenblick immer durch die vorangegangenen Erlebnisse bestimmen wird« (wie die Antwort durch die Frage), »so vereinigen wir in dem ‚Ich' die Gesamtheit der Wirkungen, die von diesen Vorerlebnissen ausgehen.«[1]) Im ganzen sind es also drei Merkmale, die die Antwort in das Gebiet der Willenshandlung verweisen, nämlich 1. die Eigentümlichkeit, daſs die zu findende Antwort implizite in der Frage enthalten ist, 2. die Muskelinnervationen und 3. die begleitende Ichvorstellung.

---

[1]) *Wundt:* Vorlesungen über Menschen- und Tierseele. 1897. S. 276.

Eine pädagogische Behandlung der Frage müfste nun ihre bestimmten Lehren aus diesen psychologischen Thatsachen entwickeln. Wir wollen uns nur auf einige Bemerkungen beschränken. Vergegenwärtigen wir uns noch einmal zwei Fragen, von denen die eine nur eine, die andere aber eine Reihe von Vorstellungen für die Antwort wieder bewufst macht, so ergiebt sich sofort, dafs die Muskelinnervationen bei der ersten Art nur schwach sind, dafs ferner das Bewufstsein, die Antwort zu suchen, in den wenigsten Fällen sich einstellt, und zwar um so weniger, je geläufiger die in Frage stehenden Vorstellungsmassen sind. Infolgedessen bleiben die Gefühle der Thätigkeit und der Anstrengung gänzlich aus, oder was dasselbe ist: eine Kräftigung kann der Wille durch solche Frage nicht erfahren. Erinnern wir uns ferner, dafs längere Vorstellungsreihen, wenn sie in einem bewegten Tempo durch unser Bewufstsein ziehen, an und für sich schon mit einem Lustgefühl behaftet sind, dessen Wiederhall sich in einem freudigen Gesichtsausdruck nach gefundener Antwort deutlich ausprägt, so werden nur Fragen der zweiten Art das Interesse an der Arbeit und damit den Willen zur Arbeit ergänzen und zu fördern im stande sein. Dazu wird, weil allemal die Ichvorstellung mitschwingt, auf diese die Freude an der Antwort und ihr Gelingen als scheinbare Ursache übertragen und dadurch das Selbstvertrauen in hohem Mafse gesteigert. Und in jedem Falle, wo der Schüler seiner eigenen Kraft in einem starken Gefühl inne wird, wächst sein Selbstvertrauen und senkt er einen Pfeiler mehr in die Seele, auf denen sich seine Persönlichkeit aufbaut. Nun wird keine Pädagogik genau das Kraftmafs anzugeben vermögen, das für die Entwickelung des Selbstgefühls am günstigsten wirkt, weil dieses Mafs ein Produkt darstellt, dessen wichtigste Faktoren der Lehrstoff, die individuelle Veranlagung und Erfahrung und die Persönlichkeit des Lehrers sind. Es zu finden ist Sache der mit psychologischen Mitteln ausgerüsteten Übung. Aber kein Athlet lernt

Gewichte heben, der nur mit Hanteln übt, und kein Kind kommt zum Bewufstsein seiner Kraft und zur freudigen Bethätigung, wenn es stets an der Strippe grammatikalischer Fragen gebunden bleibt. Eine gute Frage setzt fast immer voraus, dafs unter den Vorstellungen eine gewisse Beweglichkeit herrscht, da ja meistens unter mehreren Vorstellungen ausgewählt werden mufs. Wo aber die geistige Beweglichkeit mangelt, hört die Möglichkeit des bildenden Unterrichts auf. In recht deutlicher Weise fällt die Steifheit des Kopfes bei Lösungen von Konstruktionsaufgaben auf, indem manche Schüler infolge dieses Übels in eine Gedankengasse rennen und grollend in ihr stehend bleiben. Obwohl nun der gesamte Unterricht, vor allem die allseitige Durcharbeitung des Stoffes, die Gelenkigkeit in den Vorstellungsreihen besorgt, so kann doch auch die Frage ihr Teil dazu beitragen, dadurch nämlich, dafs sie zur Reproduktion mehrerer Vorstellungen zwingende Veranlassung giebt und nicht durch zu enge Frage die Association von vornherein in Fesseln schlägt.

Verschiedene Faktoren wirken nun hemmend oder fördernd auf den Vorstellungsverlauf, der durch die Frage angeregt wird, so dafs eine gute Antwort nicht allein von einer guten Frage abhängig ist. In psychologischer Hinsicht sind besonders drei zu erwähnen: die Geschwindigkeit, mit der sich unsere seelischen Elementarprozesse vollziehen, die Ermüdung, die alle geistige Arbeit nach sich zieht und die merkwürdige Thatsache, dafs wir zu verschiedener Zeit verschieden leicht reproduzieren.

Beginnen wir mit dem letzten Umstande, den wir mit *Ziehen*[1]) die Konstellation unserer Vorstellungen bezeichnen wollen. Täglich kann man an sich die Erfahrung machen, dafs uns heute mit Leichtigkeit ein Gedanke einfällt, auf den wir uns gestern vergeblich besannen,

---

[1]) *Th. Ziehen:* Leitfaden der physiologischen Psychologie. 3. Auflage, S. 159, 179, 186.

und daſs wir heute eine Aufgabe spielend lösen, an der wir vorher vergeblich gearbeitet haben. Im Unterrichte gehört es zu den bekannten Erscheinungen, daſs die Kinder z. B. im Sprachunterrichte nicht rechnen können und im Rechenunterrichte nichts von der Sprachlehre wissen. Wir haben es trotz unseres Willens eben nicht in der Gewalt, in die Association nach Belieben einzugreifen. Ebensowenig wir unangenehme Gedanken einfach unterdrücken können, ebensowenig können wir Gedanken aus dem unbewuſsten Zustande ins Bewuſstsein heben, wenn nicht hilfreiche Vorstellungen hinzukommen, oder wenn die »Konstellation« nicht günstig ist. Als ein Gelehrter einmal gefragt wurde, wie er seine Forschungsergebnisse nur zuwege gebracht habe, antwortete er kurz: »Ich dachte immer daran.« Sein Genie war neben dem Fleiſs eine Frucht der für sein Gebiet besonders vorteilhaften Konstellation seiner Vorstellungen, vermöge deren er leicht neue Beziehungen unter ihnen herstellen konnte.

Es würde ohne Zweifel viel weniger Klagen über Unwissenheit und Unaufmerksamkeit geben, wenn die Frage mehr Rücksicht auf die Konstellation nähme, indem man sie genau prüft, ob sie auch nicht Associationen weckt, die in dem gegenwärtigen Augenblicke gerade unerwünscht sind. Unfreiwillig geschieht das oft dann, wenn durch eine Frage eine fern abliegende Thatsache zur Erläuterung einer Schwierigkeit herangezogen wird. Hat der Unterricht dann nicht die Kraft, dem zur Behandlung stehenden Stoff die herrschende Stellung im Bewuſstsein zu erhalten, und zerrt er den Schüler wiederholt aus einem Gedankenkreis in den andern, so muſs eine unfruchtbare Verwirrung eintreten. Denn ein Gedanke hemmt den andern, und die denkbar ungünstigste Konstellation ist das Endergebnis. Der selbständige Katechismusunterricht weiſs besonders von dieser pädagogischen Sünde ein Liedlein zu singen. Damit ja nichts unklar bleibt, muſs jeder neue Ausdruck durch eine andere biblische oder weltliche Thatsache erklärt werden. Im gewöhnlichen

Leben spricht man von Zerstreutheit, wenn jemand jetzt an dies und dann an jenes denkt, aber nirgend gerne ausdauert. Unsere Sokratiker vor hundert Jahren züchteten aber gerade solche Menschenkinder, indem sie kreuz und quer Gedanken ans Licht zogen, um die Wahrheit zu entdecken. Selbst manche unserer »Musterlektionen« lassen vermuten, dafs man solche geistigen Bocksprünge auch heutzutage noch für zweckmäfsig hält. Von grofsem Einflufs auf die Konstellation ist vor allen Dingen eine gute Vorbereitung der Lektion, indem dadurch ein Kristallisationspunkt geschaffen wird, an dem sich das Übrige anschliefst.

Inwiefern auch der Frageton zu beachten ist, läfst sich leicht beurteilen, wenn man eine beliebige Frage, z. B.: »Willst du nicht den Berg hinaufsteigen?« in der Weise spricht, dafs man nach der Reihe das erste, das zweite bis zum letzten Wort betont und dann darauf merkt, woran man bei jeder Betonung gedacht hat. Eine schädliche Wirkung auf die Konstellation haben auch die allgemeinen Fragen, unter ihnen besonders die Fragen mit dem Hilfsverb »thun«. Da ihnen, sofern es nicht der voraufgegangene Unterricht verhindert, die klare Richtung für die zu associierenden Vorstellungen fehlt, so strömen für die Antwort alle möglichen Gedanken ins Bewufstsein; aber in der Auswahl der passenden schwankt die Beurteilung. In neuerer Zeit geht man in der Grammatik vom *verbum finitum* aus, und die Frage wird sicher gehen, wenn sie denselben Weg wählt.[1])

Hinsichtlich der Zeit, in der die Antwort erfolgt, ist die Geschwindigkeit zu berücksichtigen, in der die Asso-

---

[1]) Was dem Kinde zuweilen zugemutet, dafür möge nur ein Beispiel dienen, das an einem alten preufsischen Seminare noch jedes Jahr sechsjährigen Kindern traktiert wird. In der Geschichte von Petri Fischzug heifst es: »Petrus winkte seinen Gesellen . . . ziehen.« Nun wird gefragt: »Was thaten die Gesellen nun in bezug auf das Winken?« Antwort: »Sie verstanden das Winken.«

ciationsvorgänge verlaufen. Seitdem die Psychologie angefangen hat, experimentell vorzugehen, hat sie namentlich den zeitlichen Erscheinungen unseres Seelenlebens in umfangreicher Weise gewidmet, so dafs wir schon jetzt im stande sind, einige Ergebnisse in die Pädagogik aufzunehmen. Es braucht wohl kaum bemerkt zu werden, dafs es sich nur um allgemeine Angaben handelt, die aber vor den Anweisungen älterer pädagogischer Lehrbücher das voraushaben, dafs sie auf exakten Beobachtungen beruhen. Ohne auf das Zahlenmaterial einzugehen, das über diesen Gegenstand vorliegt, können wir ungeachtet der Schwankungen in einzelnen Zahlen verschiedener Psychologen das als bewiesen annehmen, dafs die Zeitdauer psychischer Vorgänge keine so kleine ist, wie man häufig glaubt; die berühmte Schnelligkeit unserer Gedanken hat ihren Ruf wohl mehr durch die Fähigkeit erhalten, die wir im Überspringen so mancher Mittelglieder in unserm Gedankenkreise und in dem Wechsel zwischen weit entlegenen Vorstellungen besitzen, als durch die wirkliche Geschwindigkeit der Aufeinanderfolge. Um uns das einigermafsen anschaulich zu machen, wählen wir die kurze Frage: »Wo liegt Köln?« Nach den Angaben *Wundts*[1]) verstreicht zur Erkennungszeit eines kurzen Wortes $^{50}/_{1000}$ Sek., das macht für unsere Frage $^{150}/_{1000}$ Sek. (Fürs Ohr reduzieren sich die Werte um einige Bruchteile.) In unserer Antwort ist das Wort »Rhein« mit »Köln« zu verknüpfen. Die Zeit einer Association schwankt zwischen 300—800 Tausendteilen einer Sekunde. (Die Differenz rührt von dem Grade der Geläufigkeit der zu associierenden Vorstellung her.) Nehmen wir nun den Fall an, dafs das Kind in einem Augenblicke unsicher ist, ob Köln am Mittel- oder Niederrhein liegt, so ist klar, dafs sich mit Köln zwei Vorstellungen associiert haben, von denen jede im Mittel $^{500}/_{1000}$ Sek.

---

[1]) *Wundt* a. a. O. S. 313—319. — Vgl. *Ziehen*, Leitfaden etc. XIV. Vorlesung. S. 201—211.

beansprucht, zusammen also 1 Sekunde. Nun müssen wir noch die Zeit haben, die Antwort zu formulieren, wofür wir auch $^{150}/_{1000}$ Sek. rechnen wollen. Es ergiebt sich also, dafs für diese gewifs leichte Frage immerhin eine Zeit von ungefähr $1\,^1/_2$ Sek. verbraucht wird. Überträgt man diese Werte auf längere und schwierigere Fragen, so wird man gewifs mit *Hildebrand* (»Vom deutschen Sprachunterricht« S. 22) übereinstimmen: »Der Lehrer, der die Schüler dahin bringt, dafs sie vor ihm sich ruhig besinnen lernen, hat sofort eine um 50 % gescheitere Klasse.« In dem milden Scheine der Geduld können sich nämlich die Gedankenreihen ruhig entwickeln; aber im Sturme der Ungeduld werden sie gewaltsam zerrissen.

Die durchschnittliche Geschwindigkeit unserer Geistesarbeit und überhaupt die normale Arbeitskraft erleiden starke Veränderungen durch den dritten Faktor: die Ermüdung. Die Thatsache, dafs in den hirnphysiologischen Vorgängen ein richtiger Schlüssel zur Erkenntnis der seelischen Vorgänge liegt, bricht sich immer mehr Bahn, so dafs der enge Zusammenhang zwischen Gehirn und Seele mehr wie früher Berücksichtigung findet. Das zeigt sich vor allem in dem Eifer, mit dem man gegenwärtig das Ermüdungsproblem behandelt. Da nun die Frage dem Geiste ein Stück wirklicher Arbeit aus den oben entwickelten Gründen zumutet, so ist es selbstverständlich, dafs sie — man denke nur an die Muskelanspannungen und den vermehrten Blutandrang zum Kopfe — nicht wenig zur Ermüdung beiträgt. Aber es besteht ein bemerkenswerter Unterschied zwischen der Ermüdung, die einer mit Interesse ausgeführten Arbeit folgt, und derjenigen, die mechanische Gedächtnisarbeit bewirkt. Erstere wird als erquickende Wohlthat empfunden und erfüllt uns mit fröhlicher Erinnerung an die vollbrachte Leistung; sie gehört, um mit *Kant* zu reden, zu den reinsten Sinnesgenüssen. Dagegen bewirkt die Ermüdung nach einer Arbeit, auf der der Fluch der Gleichgiltigkeit oder

gar des Widerwillens ruht, verstimmend und abstofsend. Wenn nun Frage und Antwort, begünstigt vom lebhaftesten Interesse, in munterer Folge abwechseln, so mufs sich der Unterricht hinsichtlich der Ermüdung vor einer Täuschung bewahren. Wir halten uns nämlich, wenn uns ein Gegenstand sehr fesselt, nach mehrstündiger Arbeit nicht selten für frischer, als wir in Wirklichkeit sind.« Durch Messungen mittelst des Ergographen fand *Kemsies*,[1]) dafs die subjektive Ermüdung, die die Schüler mit sehr frisch, frisch, ziemlich frisch, etwas müde und müde kennzeichneten, mit dem objektiven Befund meistens gar nicht übereinstimmten, dafs sich zuweilen eine angeregte Stimmung oder ein Gefühl der Frische nach fünf bis sieben Unterrichtsstunden vorfand, obgleich der Ergograph nur eine ganz geringe Muskelleistung anzeigte. Dafs aber der aufsergewöhnlich lange andauernden Frische eine um so gröfsere Ermüdung folgt, beweist der Verfasser durch eine Untersuchung, die er an sich selbst vornahm. Nach einem reichlichen Tagewerke fühlte er sich abends 8 Uhr müde, die Messung ergab 4,242 mkg; nach einem Vortrag an demselben Abend um 12 Uhr befand er sich angeregt und hatte nicht mehr das Gefühl der Ermüdung, der objektive Befund war 4,116 mkg. Obgleich der Ergograph am nächsten Morgen einen noch niedrigeren Wert angab: 3,948 mkg, herrschte die geistige Erregung vor und liefs kein Gefühl von Ermüdung aufkommen. Dasselbe schwand aber bald und machte schliefslich einem Gefühl grofser und allgemeiner Abspannung Platz, der Ergograph zeigte 3,654 mkg an (S. 52 oben). Der Unterricht wird demnach gut thun, die Regel, die im Physischen schon längst empfohlen wird, auch in seinem Gebiete anzuwenden und mit der Frage aufzuhören, wenn's

---

[1]) Dr. *F. Kemsies:* Arbeitshygiene der Schule, auf Grund von Ermüdungsmessungen, 1898, S. 51 und 52. Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie, II. Bd., 1. Heft.

»am besten schmeckt«. Wenn nun auch eine das Interesse anregende Frage, die wir im Gegensatze zu der grammatikalischen Willensfrage nennen wollen, die Ermüdung nicht hintanhalten kann, so hat sie doch den grofsen Vorzug vor der andern, dafs sie die häuslichen Aufgaben, soweit sie die Aneignung des Stoffes betreffen, einschränken. Denn was interessiert, wird leichter behalten, und was der Unterricht einprägt, braucht die Hausarbeit nicht mühsam zu verrichten. Jüngst wurde in der »Zeitschrift für ausländisches Schulwesen« über den Unterricht in amerikanischen Schulen mitgeteilt, dafs die üblichen Lehrbücher nach Art des Katechismus in festgelegten Fragen und Antworten abgefafst sind. Die Kinder müssen die Antwort dann wörtlich auswendig lernen. Aber besteht ein grofser Unterschied zwischen dieser Aftermethode und der Praxis, die den Stoff ohne Buch in dürftigen Fragen so lange in derselben Form durchpaukt, bis die Antworten wie am Schnürchen kommen? Statt des Interesses wird Langeweile erzeugt; dadurch aber hat der Schüler für die Hausaufgaben eine doppelte Arbeit mehr zu verrichten: er mufs nämlich einmal mehr Kraft auf das rein Gedächtnismäfsige der Arbeit verwenden und dann mufs er die Gleichgiltigkeit überwinden. Wie man sieht, bedeutet die Kunst zu fragen nicht wenig für die Ermüdung und für die gründliche Beurteilung der viel beklagten Überbürdung.

Die hier in allgemeinen Umrissen gehaltene Darlegung der psychologischen und psychophysischen Erscheinungen, die der Frage und Antwort zu Grunde liegen, werden noch eine Vertiefung und genauere Spezialisierung erfahren, wenn die Psychologie auf dem Gebiete der Kinderforschung erst weitere Fortschritte gemacht haben wird. Wertvolle Arbeiten mit gesicherten Resultaten liegen schon in grofser Zahl vor. Je mehr sie im Unterricht und in der Erziehung benutzt werden, um so leichter wird es der Schule sein, den Übergang von der Schulerziehung zu der viel wichtigeren Selbst-

erziehung herzustellen, wo die selbst gestellte Frage und die aus eigener Kraft erarbeitete Antwort zu den beglückendsten Thaten gehören, die im Bereiche des Intellekts geleistet werden.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Staat und Bildungswesen

in

ihrem Verhältnis zu einander

im Lichte der Staatswissenschaft

seit Wilhelm von Humboldt.

Von

Dr. Albert Mann.

Pädagogisches Magazin, Heft 160.

Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1901.

Meinen lieben Eltern

in Dankbarkeit gewidmet.

Der Verfasser.

Inhalt.

Einleitung.

Ob die Schule eine Staatsanstalt sein dürfe oder müsse, ob sich der Staat und inwieweit sich der Staat um das Bildungswesen zu kümmern habe, das sind Fragen, welche nicht nur von der Pädagogik und der Staatswissenschaft verschieden beantwortet worden sind, sondern über die auch die Meinung der Pädagogen unter sich, wie die der Staatsrechtslehrer unter sich mannigfach auseinander gehen.

In der That hat der Staat vielfach auf das Bildungswesen eingewirkt und Grofses für dasselbe geleistet. Und offenbar waren es gerade die edelsten und weisesten, für das Wohl ihres Volkes besorgtesten Fürsten und Staatsmänner, welche sich des Bildungswesens in ihrem Lande mit besonderem Eifer annahmen. Sie erachteten dies einfach als eine ihrer ersten Regentenpflichten und wurden in dieser Auffassung vielfach durch Stimmen aus den Reihen der Pädagogen bestärkt, welche ihre hohen Ziele nur mit Hilfe des Staates erreichen zu können glaubten.

Schon nach *Plato* ist der Staat eine Erziehungsanstalt für die Gesellschaft mit dem Zwecke, die Menschen vom sinnlichen zum übersinnlichen, vom irdischen zum göttlichen Leben vorzubereiten, das gemeinsame Leben der Menschen so einzurichten, dafs alle durch die Tugend glücklich werden. Die Erziehung zur Tugend hinwiederum soll den Wunsch und das Streben hervorbringen, ein

vollkommener Bürger zu werden, der gerecht zu regieren und zu gehorchen weiſs.[1])

Insbesondere waren es die Reformatoren sowohl auf dem Gebiete des religiösen Lebens wie auf dem der Erziehung, welche die Hilfe des Staates zur Ausführung ihrer Reformen anriefen.

So schreibt *Luther* an den Kurfürsten Johann 1526[2]) »Wollen die Eltern ja nicht, mögen sie immer zum Teufel hinfahren. Aber wo die Jugend versäumet und unerzogen bleibt, da ist die Schuld der Oberkeit, und wird dazu das Land voll wilder loser Leute, daſs nicht alleine Gottes Gebot, sondern auch unser aller Not zwingt, hierin Wegs für zuwenden.

»Wo eine Stadt oder ein Dorf ist, die des Vermögens sind, hat E. K. F. G. Macht sie zu zwingen, daſs sie Schulen, Predigtstühle, Pfarren halten. Wollen sie es nicht zu ihrer Seligkeit thun noch bedenken so ist E. K. F. G. da, als oberster Vormund der Jugend und aller, die es bedürfen, und sie soll sie mit Gewalt dazu halten, daſs sie es thun müssen, gleich als wenn man sie mit Gewalt zwingt, daſs sie zur Brucken Steg und Weg, oder sonst zufälliger Landesnot, geben und dienen müssen.

»Was das Land bedarf und not ist, da sollen die zu geben und helfen, die des Landes gebrauchen und genieſsen. Nun ist kein nötiger Ding, denn Leute ziehen, die nach uns kommen und regieren sollen!« ....

Auch *Comenius* sagt in »Schola ludus«[3]) durch den Mund des Plato zum Könige: »Wir Unterthanen haben zu wünschen. Die Fürsten dagegen und diejenigen, welche mit einer Amtsgewalt betraut sind, haben zu bestimmen. Nächst Gott erwarten wir also von Dir, er-

---

[1]) *Plato*, Gesetze 1. 643 d e nach *Kapp*, Plato's Erziehungslehre. Minden und Leipzig, 1833.

[2]) Luthers pädag. Schriften, Ausgabe von *Keferstein*, S. 248. (Bibliothek päd. Klassiker.) Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.

[3]) Schola ludus, übersetzt und herausgegeben von *Böttiger*. (Bibliothek päd. Klassiker.) Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.

lauchter König, dafs Schulen und Akademieen, die Verhältnisse des einzelnen Unterthanen und des Staates überall im ganzen Reiche in gutem Zustande sich befinden. Und wir befehlen Dir das öffentliche Wohl, wie auch uns selbst.«

Es ist bekannt, wie *Basedow* »die Fürsten der Völker« um Unterstützung seiner pädagogischen Bestrebungen anrief, und sein »Elementarwerk« ist nicht weniger als 5 regierenden Fürsten »als ein Denkmal fufsfälliger Dankbarkeit gewidmet.« [1])

Ebenso suchte auch *Pestalozzi* eine Hauptstütze für die Verwirklichung seiner Ideen im Staate. Schon in der »Abendstunde eines Einsiedlers« spricht er es aus: »Emporzubilden [2]) das Volk zum Genufs der Segnungen seines Wesens ist der Obere Vater des Unteren.« Und der ganze 4. Teil (der ersten Auflage) von »Lienhard und Gertrud« hat zum Zweck, einmal dem Wahne entgegenzutreten, dafs Volksbildung dem Staate gefährlich werde, sodann nachzuweisen, dafs es die höchste Pflicht des Staatsoberhauptes sei, die Bildung des Volkes zu fördern. »Selber der anscheinend allgemeine Wohlstand des Landes« läfst er den Bylifsky [3]) sagen, »und der steigende Verdienst des Volkes und die wachsenden Summen der Finanzeinkünfte sind ein trügender Tand, wenn der Quelle derselben nicht Vorsehung gethan und der Wohlstand der Menschen in den niedern Hütten dem Staat nicht durch einen festen Einflufs auf ihre allgemein gute, zweckmäfsige und zuverlässige Bildung versichert wird.«

Erst als die Pädagogik mehr zur Wissenschaft erhoben

---

[1]) Es sind: Joseph II., Katharina II., Christian VII., Paul Petrowitz und Leopold Friedrich Franz von Anhalt-Dessau. Indessen enthält nur die erste Auflage diese Widmungen, der zweiten Auflage fehlen sie.

[2]) Abendstunde eines Einsiedlers, Pestalozzi's ausgewählte Schriften von *Fr. Mann*, Band III, S. 17. (Bibliothek päd. Klassiker.) Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.

[3]) L. u. G. ebenda Bd. II, S. 396.

wurde, erfuhr auch das Verhältnis des Staates zum Bildungswesen eine eingehende, tiefere und vor allem kritische Behandlung, die vielfach zu einer gegensätzlichen Auffassung führte.

So lehnt *Herbart* die Mitwirkung des Staates an der Erziehung ab, so hoch ihm auch der Gedanke erscheint, dafs der Staat in der Schule keime.[1]) Der Staat ist ihm zwar eins, aber eine Einheit der Zusammenwirkung möglichst verschiedener Elemente. Er werde somit sehr mancherlei verschiedene Schulen nötig haben und eine verfrühte Trennung der Kinderwelt, eine voreilige Bezeichnung von Gegensätzen unter den Menschen, statt der von ihm zu erstrebenden Vereinigung und Gleichförmigkeit bewirken. Die vom Staate angeordnete Erziehung werde somit am Ende dem Staate selbst zuwiderlaufen, während jede rechte Erziehung, die jeden nur für sich selbst bilden wolle eben darum dem Staate am besten vorarbeite, weil sie die ohnehin verschiedenen Individualitäten insoweit gleichförmig bilde, dafs sie sich in den Jahren der Reife einander anschliefsen können. — Dazu kommt ihm als Hauptsache noch eins: Das Erziehen ist ihm eine Kunst, die einen Künstler fordert nicht einen Staatsmann, einen Künstler, der genaue Kenntnis der menschlichen Natur besitzt, alle Verhältnisse des mannigfachen Wissens zu den verschiedenen Interessen des Menschen erforscht hat und die höchst verschiedenartigen und vielfältigen Bedingungen, unter denen die Charakterbildung vor sich geht, zu beurteilen weifs, Eigenschaften, die vom Staatsmanne nicht zu erwarten sind. Alles was dem Staate zu thun erlaubt sei, sei dies, dafs er, der die künstlerische Kraft nicht schaffen könne, sie gleichwohl in eine angemessene Wirkungssphäre setze.

---

[1]) Herbart über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung, Herbarts ausgew. Schriften, Ausgabe von *Bartholomäi - Sallwürk.* Bd. II. (Bibliothek pädag. Klassiker.) Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.

Wie Herbart, so weist auch *Schleiermacher*[1]) darauf hin, dafs die Fürsorge des Staates für den öffentlichen Dienst auf Spezialschulen führen müsse, dafs die Bildung für den engsten Berufskreis überwiegend bevorzugt werde und die allgemeine Bildung darunter leide. Wenn geltend gemacht werde, dafs der Staat die lebendige Vereinigung der Kräfte sei, so müsse er mit gleichem Rechte auch alles andere umfassen, was doch bei der rechten Entwicklung eines Volkes nicht mehr Sache des Staates sein könne.

Nach Herbart und Schleiermacher war es besonders *Mager*, der sich mit der ihm eigenen Entschiedenheit gegen das Staatsschulwesen wandte, das er für unfähig hielt, ein wahrhaftes Gedeihen der Schule zu fördern, eine Unfähigkeit, die er nicht sowohl »in der zum Teil recht unglücklichen bisherigen Besetzung des Kirchen- und Schulregimentes als in der bleibenden Natur des Staates«[2]) selber begründet findet.

An Mager schliefsen sich *Ziller*[3]) und *Stoy*[4]) im wesentlichen an.

In neuerer Zeit hat insbesondere *Dörpfeld* das Staatsschulwesen in seiner gegenwärtigen Gestalt bekämpft und ist im Gegensatz zu seinen Vorgängern mit praktischen Vorschlägen für eine Neugestaltung auf Grund des Familienprinzipes hervorgetreten,[5]) durch welche die Familie, die bürgerliche Gemeinde, der Staat, die Kirche und der

---

[1]) Über den Beruf des Staates zur Erziehung. S. 264 in Reden und Abhandlungen. Bd. I.

[2]) *Mager*, Moses und die Propheten, Päd. Revue. Band XIX. 1848. S. 34.

[3]) Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht.

[4]) Encyklopädie der Pädagogik. § 68.

[5]) In seinen Schriften: Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten, Gütersloh 1863. — Die 3 Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen nebst best. Vorschl. zu ihrer Reform. Elberfeld, Friedrichs. — Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule. Barmen 1882. — Neuer Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule. Daselbst 1883.

Lehrerstand gleichmäfsig zu ihrem Rechte kommen sollen. Seinen Reformvorschlägen haben sich in der Hauptsache Prof. *W. Rein*[1]) und *Trüper*[2]) angeschlossen. — Eine Reihe von Aufsätzen, welche sich gegen die Schäden des Staatsschulwesens wenden, giebt auch *Vogt* in den Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.[3])

Dagegen fordert *Waitz*[4]) nachdrücklich, dafs der Staat sich des Schulwesens annehme. Ein Staat, sagt er, in dem die Massen einmal einen Willen haben, giebt seine Entwicklung, ja seine Existenz dem Zufalle preis, wenn er die Organisation und die Überwachung des Unterrichtswesens aus der Hand giebt. *Diesterweg*[5]) aber macht sich einfach den Satz des preufsischen Landrechtes zu eigen: »Die Schulen sind Veranstaltungen des Staates«, womit er indessen vorzugsweise die Ansprüche des Staates auf die Schule gegenüber denen der Kirche vertritt.

Indessen hat auch die Staatswissenschaft während der Staat die Verwaltung des Bildungswesens als ein unbestrittenes Recht ausübte, das Verhältnis von Staat und Bildungswesen einer kritischen Untersuchung unterzogen. Die Frage nach dem Rechte des Staates auf die Verwaltung des Bildungswesens führte durch das Extrem der völligen Verneinung dieses Rechtes hindurch zu der Überzeugung, dafs dasselbe ein beschränktes und bedingtes sei. Es ergab sich daraus notwendig die weitere Frage,

---

[1]) *Rein*, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. VI, Artikel Schulverwaltung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. 1899.

[2]) *Trüper*, Die Familienrechte an der öffentlichen Erziehung. 2. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. 1892.

[3]) Jahrbücher des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik. Dresden, Bleyl & Kämmerer 1869/1900.

[4]) Welchen Anteil soll der deutsche Reichstag an der Organisation des deutschen Unterrichtswesens nehmen?

[5]) Diesterwegs ausgewählte Schriften, herausgegeben von Dr. *E. von Sallwürk*. Bd. II. (Bibliothek pädag. Klassiker.) Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. 1899.

wie sich unter Berücksichtigung der gebotenen Schranken das Verhältnis von Staat und Bildungswesen zu gestalten habe. So wurde das, was bisher dem Staatsmanne als selbstverständlich erschienen war, zu einem Problem, an dessen Lösung hervorragende Lehrer der Staatswissenschaften wie *Pölitz*, *Aretin*, *Mohl*, insbesondere *Lorenz von Stein* sich beteiligt haben. Es haben diese Männer bei ihren Arbeiten vielfach Berührung mit der Pädagogik genommen und sich mit ihr auf den gleichen Boden der Geschichte und Philosophie gestellt. Damit ist die Möglichkeit einer Auseinandersetzung beider Wissenschaften gegeben. Zum Zwecke einer solchen aber scheint es geboten, dafs auch die Pädagogik die Ergebnisse der staatswissenschaftlichen Forschungen sich zu eigen macht. Aus dieser Forderung heraus ist die nachfolgende Arbeit erwachsen, die den Versuchen jener hervorragenden Staatsrechtslehrer zur Lösung des Problems nachgehen und dieselben weniger in chronologischer als in systematischer Darstellung aufweisen will.

I. Gestaltung des Problems.

1. Wert der Bildung für den Staat.

Alle staatlichen Bemühungen für das Bildungswesen sind hervorgegangen aus der mehr oder minder klaren Erkenntnis von dem hohen Werte und der grofsen Bedeutung, welche die Volksbildung für den Wohlstand und die Sicherheit des Staates hat, von der Erkenntnis, dafs der Stand der Volksbildung es ist, welcher einem Staate seine Stellung innerhalb der Reihe der übrigen Kulturstaaten anweist. Der Gedanke, dafs es leichter sei, eine blinde Masse zu regieren als eine Anzahl geistig gebildeter Einzelwesen, entstammt bösem Herrschergewissen. Alle Fürsten, die einen weiteren und freieren Blick hatten und denen es Ernst damit war, ihr Volk über die übrigen emporzuheben, haben von jeher der Volksbildung ihr besonderes Interesse zugewandt. Namen wie Karl der Grofse, Friedrich der Grofse, Joseph II., Friedrich Wilhelm III. abgesehen von Beherrschern kleinerer Gebiete, beweisen dies zur Genüge. Volksfreiheit und Volksbildung bedingen sich wechselseitig, die eine ist ohne die andere nicht denkbar. Wert und Bedeutung der Volksbildung sind darum schon von den älteren Staatsrechtslehrern betont und von den neueren in ihrem ganzen Umfange gewürdigt worden.

Es ist offenbar, dafs die Volksbildung besonders in denjenigen Staaten als von der höchsten Bedeutung erkannt werden mufste, in welchen den Staatsbürgern ein

gewisser Anteil an der Regierung verstattet ist. *Aretin* betrachtet darum die Notwendigkeit der Volksbildung geradezu hervorgehend aus dem Wesen des konstitutionellen Staates. Da die Wohlfahrt des konstitutionellen Staates, schreibt er,[1]) von dem Charakter der Mehrheit abhängig ist, und da die Dauer der Verfassung nur durch die zweckmäfsige Bildung der nachkommenden Geschlechter gesichert werden kann, so ersieht man schon hieraus die Unentbehrlichkeit einer dem Staate angemessenen Erziehung im konstitutionellen Staate.

Ebenso würdigt *Pölitz*[2]) den Wert der Volksbildung für den Staat, weil das nach allen Kräften des Körpers und des Geistes gleichmäfsig gebildete und bis zur sittlichen Mündigkeit gebrachte Individuum auch innerhalb des Staatslebens den von ihm gewählten oder ihm von der Regierung übertragenen Beruf am sichersten erfüllen und durch seine Handlungen den ersten und unmittelbaren Zweck des Staates: die unbedingte Herrschaft des Rechtes nie beeinträchtigen, sondern nach der von ihm durch die sittliche Mündigkeit erreichten persönlichen Selbständigkeit befördern, erhalten und gewährleisten wird.

Es ist indessen nicht allein die unmittelbare Bethätigung des Staatsbürgers am staatlichen Leben, welche seine Bildung als unerläfslich erscheinen läfst, wenn jene Bethätigung von Segen sein soll. In höherem Mafse noch macht sich die Bedeutung der Volksbildung mittelbar geltend auf den verschiedensten Gebieten des Volkslebens. Vor allem in die Augen springend und darum von Nationalökonomen und Staatslehrern in gleicher Weise anerkannt ist zunächst der Wert der intellektuellen Bildung für die wirtschaftliche Entwicklung eines Volkes und somit auch für die Blüte und Macht eines Staates. Gerade auf wirtschaftlichem Gebiete ist ein Wettstreit der Geister ent-

[1]) *Aretin, Joh. Christ. Frhr. v.*, Staatsrecht der konstitutionellen Monarchie. Altenburg 1827. Bd. II. S. 47.

[2]) *Pölitz*, Staatswissenschaften. Leipzig 1823. Bd. II. S. 347 als Anmerk. b. Aretin. Bd. II. S. 45.

brannt, in dem nur das höchste Mafs geistiger Bildung den Sieg davonzutragen im stande ist, ein Wettstreit, der von den gewaltigen Anlagen der Grofsindustrie hinabreicht bis in die Werkstätte des kleinen Handwerkers, von der Bewirtschaftung gewaltiger Latifundien bis zur Nutzbarmachung des kleinsten Bauernhofes oder des einfachsten Hausgartens, und der nicht nur die verschiedenen Kreise ein und desselben Volkes erfafst hat, sondern in dem wieder ein Volk dem anderen den Sieg abzuringen sucht. Von selbst drängt sich uns das Beispiel des Verhältnisses von Deutschland und England auf. Noch ist es nicht so lange her, dafs England mit dem »made in Germany« der deutschen Industrie, in der es die gefährlichste Nebenbuhlerin seiner eigenen erblickte, einen schweren Schlag zu versetzen glaubte, da diese Bezeichnung der deutschen Erzeugnisse ein Kainszeichen sein sollte. Aber nur kurze Zeit genügte, um dasselbe zu einem Empfehlungsschein und einem Ehrenzeichen zu machen, da die deutsche Arbeit als eine die englische übertreffende anerkannt werden mufste. Und niemand anders als eine englische Kommission selbst, die vor wenigen Jahren die deutschen industriellen Grofsbetriebe besuchte, hat es anerkannt und ausgesprochen, dafs der Sieg, den die deutsche Industrie über die englische davongetragen, in der besseren Bildung unserer Arbeiter seinen Grund habe. Die Notwendigkeit einer solchen Bildung hat *Mohl* erkannt, lange schon bevor es zu einem solchen Wettstreit gekommen ist. Je gröfser bei einem Volke der Wettbewerb mit ausländischen Völkern ist, schreibt er,[1]) je gebieterischer die steigende Bevölkerung eine gleichmäfsige Entwicklung der Nahrungsquellen erfordert, desto notwendiger ist ein möglichst vollkommener Unterricht der künftigen Gewerbetreibenden, desto mehr macht die immer weiter gehende Anwendung bewufster Verfahrens-

---

[1]) *Mohl*, *Robert v.*, Polizeiwissenschaft nach den Grundsätzen des Rechtsst. 3. Aufl. Tübingen 1866. Bd. I. S. 357.

weisen in den Gewerben eigene Vorbildung für dieselben zum unerläfslichen Bedürfnisse. Je mehr auf alle neue Entdeckungen in den Naturwissenschaften und Erfindungen der Mechanik alsbald neue vorteilhafte Verfahrensweisen gegründet werden; desto notwendiger ist für die Gewerbetreibenden gründlicher und umfassender Unterricht in diesen Kenntnissen.

Kunst und Wissenschaft haben heute unser ganzes wirtschaftliches Leben durchdrungen. Es ist jetzt eine allgemeine Forderung, dafs auch durch das blofs Nützliche das Schönheitsgefühl befriedigt werde, und das blofse Handwerk ist zum Kunsthandwerk geworden. In noch höherem Mafse als die Kunst hat die Wissenschaft an Bedeutung für das wirtschaftliche Leben gewonnen. Für den Betrieb der Landwirtschaft sind die Naturwissenschaften, Mineralogie und Bodenkunde, Agrikulturchemie, Botanik und Zoologie von unermefslicher Bedeutung geworden. Mathematik, Physik und Chemie sind die Grundsäulen, auf denen heute unser ganzes industrielles Schaffen beruht. In Geschmack und Technik schreibt *Lorenz von Stein*[1]) bilden Kunst und Wissenschaft ihren wirtschaftlichen Körper, sie durchdringen die gesamte Produktion und Konsumtion innerhalb des Ganzen der Volkswirtschaft, die jetzt beides nicht mehr entbehren kann, sie empfangen vermöge des in ihnen neu entstandenen wirtschaftlichen Wertes einen wirtschaftlichen Preis und werden damit selbst zum wirtschaftlichen Einkommen und Kapital; der geistige Reichtum der Bildung wird zum wirtschaftlichen Reichtum des Besitzes, und jetzt ist die Bedingung des Erwerbes nicht mehr blofs das äufsere Gut, das in der Verteilung durch die Sitte und ihre Rechtsordnung dem Einzelnen zufällt, sondern die innere schaffende Kraft, welche die freie Bildung gegeben. Mit der gesteigerten Bildung des Volkes und der durch sie

---

[1]) *L. v. Stein*, Die inn. Verwltg. V. Bildungswesen. Stuttgart 1883. S. 26.

bewirkten Hebung der nationalen Arbeit hängt aufs innigste zusammen die Hebung des wirtschaftlichen Zustandes der Arbeitenden selbst. Hat die nationale Produktivgeschicklichkeit, sagt *Roscher*[1]) bedeutende Fortschritte gemacht, zumal im Landbau, sind also die Arbeiten und Kapitalnutzungen selbst ergiebiger geworden, so verbessert sich die Lage der Arbeiter auf doppeltem Wege; auch die der Kapitalisten braucht sich nicht zu verschlechtern. Ein dauernd hoher Arbeitslohn steht aber bei kultivierten Völkern als Ursache und Wirkung im engsten Zusammenhange mit einem blühenden Zustande des ganzen Volkslebens.

Von nicht minderer Bedeutung ist die sittlich religiöse Bildung für das Volksleben und die gesunde Entwicklung des Staates. Zwar ist nach *Mohl*[2]) sittliches Gefühl und Gewissen dem Menschen angeboren; doch ist eine Entwicklung und Kräftigung derselben notwendig, damit auch trotz schlechten Beispieles, sowie bei stärkeren Versuchungen und bei feineren Fragen das Gute die Oberhand behalte. Viel wird übrigens allerdings diese Bildung des sittlichen Gefühls durch die Entwicklung des Verstandes erleichtert werden. Die geübte Urteilskraft wird das Gute leichter von dem Bösen unterscheiden, je gröſser die Kenntnisse sind, desto mehrere und schlagendere Beispiele von den üblen Folgen unerlaubten Handelns werden sich darbieten; überhaupt je klarer der Mensch über sich selbst und über die Welt ist, desto weniger wird er zu unerlaubten Schritten geneigt sein.

Enge verbunden mit der Sittlichkeit, sagt *Mohl*[3]) weiterhin, ist für den Christen die Ausbildung des religiösen Sinnes. Durch eine religiöse Beziehung erhält das Leben und Handeln seinen festesten Halt, eine eigentümliche, durch bloſse Verstandes- und Gefühlsbildung

---

[1]) *Roscher*, Ansichten der Volkswirtschaft. Leipzig und Heidelberg 1878. Bd. I. S. 437.

[2]) *Mohl*, Polizeiwissenschaft. Bd. I. S. 515.

[3]) Ebenda.

nicht zu erreichende Würde. Ein lebendiger Glaube an Gott, an eine Leitung der irdischen Dinge, an eine Fortdauer nach dem Tode, an Belohnung und Strafe tröstet im Unglücke, sichert gegen Mutlosigkeit, warnt ab vom Übel, beruhigt auch bei den vielfachen scheinbar ungelösten Rätseln dieser Welt. Eine klare religiöse Ansicht ist die Vollendung der Verstandesbildung, indem sie Fragen beantwortet, welche das blofse Nachdenken unerledigt lassen mufs; sie ist aber auch die Weihe der Sittlichkeit.

So gehört [1]) zu der dem Bürger des Rechtsstaates als Lebenszweck vorgesetzten allseitigen Ausbildung seiner sämtlichen geistigen und körperlichen Kräfte ganz wesentlich auch die möglichst vollständige Ausbildung seiner Sittlichkeit.

Es ist klar, dafs eine solche sittlich-religiöse Bildung alle jene mittelbaren Tugenden zeitigen mufs, welche für ein glückliches wirtschaftliches Gedeihen des Volkes unerläfslich sind: Häuslichen Sinn und Freude am Familienleben, Mäfsigung, Fleifs und Sparsamkeit, im Verkehr mit anderen, Ehrlichkeit, Zuverlässigkeit und Treue. Schon in jeder Privatunternehmung, sagt *Roscher*, [2]) wird ein bedeutender Teil der Aufsicht, in jedem Staate ein bedeutender Teil der Justiz und Polizei nur durch die Unredlichkeit vieler Menschen geboten. Könnte man diese beseitigen, jedem ohne Unterschied völliges Zutrauen schenken, so würde es möglich sein, ungleich mehr Kraft und Zeit auf positiv nützliche Arbeiten zu verwenden. [3]) An einer anderen Stelle hebt er hervor, [4]) dafs noch kein religiös und sittlich tüchtiges Volk, so lange es

---

[1]) *Mohl*, Polizeiwissenschaft. Bd. I. S. 611.

[2]) *Roscher*, Bd. I. S. 89.

[3]) Das ist ein Gedanke, den bereits Plato ausgesprochen hat: »Sehr viele Vorschriften (d. i. seitens des Staates) sind nur geringfügig, wenn man das eine grofse recht beobachtet, den Unterricht und die Erziehung.« *Plato*, Staat 4. 423 nach *Kapp* a. a. O.

[4]) *Roscher*, Bd. I. S. 741.

diese höchsten Güter bewahrte, aber freilich auch nur so lange nicht, verfallen ist.

Sind die obengenannten Tugenden Bestandteile des Nationalcharakters geworden, so werden sie einem Volke den wirtschaftlichen Verkehr nicht nur innerhalb seiner eigenen Grenzen sichern und heben, sondern sie werden ihm auch im Weltverkehr die Wege ebenen. Es ist bekannt, dafs der Chinese lieber mit dem Franzosen als mit dem Engländer, am liebsten aber mit dem Deutschen in Handelsverkehr tritt, eine Bevorzugung, die nicht allein in der Gediegenheit der deutschen Erzeugnisse, sondern ganz vorzugsweise in dem Vertrauen auf die Rechtschaffenheit des deutschen Charakters ihren Grund hat.

Auch für die Sicherheit des Staates, unter welcher allein das wirtschaftliche Leben erblühen und der Wohlstand ungehindert gemehrt werden kann, ist Volksbildung, intellektuelle wie sittliche, von höchster Bedeutung. Zunächst für die Sicherheit gegen äufsere Feinde. Denn ein ewiger Friede wird ewig ein frommer Wunsch bleiben. Nach *Roscher*[1]) liegt schon in dem blofsen Wettbewerb der Völker auf wirtschaftlichem Gebiete eine natürliche, nicht zu vermeidende Veranlassung zum Kriege. Tiefer sucht *Stein* dessen Grund in dem Charakter des Staates als Kollektivpersönlichkeit. Nach ihm[2]) schliefst die staatliche Persönlichkeit, völkerrechtlich als souverain anerkannt, jede Unterwerfung derselben durch irgend eine andere Gewalt aus; dieselbe wäre unter den Staaten so gut, wie unter den Einzelnen ein absoluter Widerspruch mit dem Wesen aller Persönlichkeit. Tritt demnach irgend eine physische Gewalt gegen diese freie individuelle Selbstbestimmung des Staates auf, so wird die Anwendung der eigenen physischen Kraft die letzte Bedingung seiner eigenen persönlichen Existenz. Diese physische Kraft ist

---

[1]) Ebenda S. 736.

[2]) *Stein*, Handbuch der Verwaltungslehre. Stuttgart 1888. Bd. I. S. 269.

die Waffengewalt des Staates; sie heifst in ihrer Organisierung das Heer. Das Heer ist daher, so lange es noch überhaupt physische Kraft als ein Element des Lebens aller Persönlichkeit gilt, ein organisches Element des Lebens jedes Staates; es hat nie einen Staat gegeben und wird nie einen Staat geben ohne sein Heer.

Aber gerade die grofsen geschichtlichen Ereignisse des 19. Jahrhunderts haben schlagend bewiesen, wie hoch die Bildung der das Heer bildenden Persönlichkeiten zu veranschlagen ist. Wenn von der obersten Kommandostelle bis zum gemeinen Soldaten herab die intellektuelle Bildung eines jeden soweit gefördert ist, dafs er in jedem Momente seine Aufgabe klar erkennt, und wenn sittliche Bildung das Pflichtbewufstsein bis zur höchsten Opferfähigkeit geschärft hat, dann wird ein solches Heer wohl kaum überwunden werden, und der Staat wird auf dasselbe als auf die sicherste Säule seiner Macht blicken können. Das vielbespöttelte Wort vom Schulmeister, der die Schlachten geschlagen, hat recht betrachtet einen tiefen Sinn und wird für immer sein Körnlein Wahrheit behalten.

Von nicht geringerer Bedeutung ist die Volksbildung für die Sicherheit des Staates gegen innere Feinde. Nur blinde Massen lassen sich zu wildem Aufruhr hinreifsen. Je klarer das Bewufstsein des Bürgers über das Wesen und die Aufgabe des Staates ist, desto mehr wird er an seinem Teile an der Weiterentwicklung des staatlichen Lebens mitarbeiten können. Da kein Verhältnis, sagt *Mohl*,[1]) von häufigeren und bedeutenderen Folgen ist, als die Teilnahme an der bürgerlichen Gesellschaft, so ist es teils im eigenen Vorteile des Bürgers, teils zur Abwendung mannigfacher Nachteile vom Staate wünschenswert, dafs alle über ihre staatsbürgerliche Stellung einen klaren Begriff haben.

Es ist dabei natürlich nicht von der Erziehung aller zu Staatsgelehrten die Rede, sondern nur davon, dafs jeder

---

[1]) *Mohl*, Polizeiwissenschaft. Bd. I. S. 514.

wisse, welche Zwecke der Staat, welchem er selbst angehört, verfolgt, welche Ansprüche sich für den Bürger daraus nach den Gesetzen ergeben, welche Pflichten er aber auch zu erfüllen hat. Eine solche Kenntnis wird auf der einen Seite Ungerechtigkeiten, auf der anderen unmögliche Anforderungen und unruhige Auftritte verhindern. Eine je gröfsere Rolle der Staat und seine Zustände zu einer bestimmten Zeit im Leben eines Volkes spielen, um so notwendiger ist für den Einzelnen und für die Gesamtheit die Verbreitung eines klaren Bewufstseins. Eine hauptsächliche Kraft des Bürgertums und des Staates ruht nach *Mohl*[1]) in dem Gewerbestande. Ist dieser kräftig und freisinnig, so kann bei einer Verfassung, welche zur Abwendung der Willkürherrschaft gesetzliche Mittel an die Hand giebt, die Freiheit im Schutze seiner unabhängigen und gebildeten Mitglieder ruhig etwaiger Angriffe spotten; ist er den Gesetzen und der bestehenden Ordnung geneigt und getreu, so werden die Angriffe Unzufriedener und Eigentumsloser an dem Bunde der Bürger und der Regierung scheitern.

Vor allem, sagt *Aretin*,[2]) bedarf die konstitutionelle Monarchie der freien Geistesentwicklung, denn sie ist auf die Grundlage der Gerechtigkeit und Freiheit, der sittlichen und geistigen Ausbildung, des gegenseitigen Wohlwollens und Zutrauens und der aus allen diesen Elementen zusammengesetzten öffentlichen Meinung gebaut.

»Wenn[3]) nun in den Bürgern das Gefühl lebendig ist, dafs die Erhaltung der Menschenrechte auf ihrem Staatsbürgerzustande beruht, so entsteht notwendig jene heilige Liebe, die wir Patriotismus nennen. Es ist die Liebe zu den Verhältnissen, welche uns zur freien Entwicklung unsrer Kräfte, zur Ausbildung der Vernunft notwendig sind. Solche Liebe erzeugt Freude über den Staatsbürger-

---

[1]) *Mohl*, Polizeiwissenschaft. Bd. I. S. 553.

[2]) *Aretin*, Bd. II. S. 39.

[3]) *Ludens* Staatsweisheit citiert bei *Aretin*. Bd. II. S. 43.

zustand, und das schöne Verlangen, ihn auf die Nachkommenschaft zu vererben und die grofse Bereitwilligkeit, für ihn alles zu opfern, weil er das Kostbarste ist. Der Boden aber, auf welchem diese uns so wert gewordenen Verhältnisse bestehen, wird uns zum Heiligtum, weil uns auf demselben die freie Entwicklung und das Gefühl derselben vergönnt ist.«

2. Positive Folgerung. Kritik derselben.

Es war zunächst der aufgeklärte Despotismus des 18. Jahrhunderts, der aus dem Werte und der Bedeutung der Volksbildung für den Staat dessen Recht auf die Verwaltung des Bildungswesens ableitete. Dieser Standpunkt fand in dem kategorischen Satze des allgemeinen preufsischen Landrechtes: »Die Schulen sind Veranstaltungen des Staates« zuerst gesetzlichen Ausdruck. Der philanthropische Zug der Aufklärung fand seine Befriedigung in der Annahme, dafs das Wohl des Staates mit dem der Staatsangehörigen ein und dasselbe sei, und erhebt damit das Recht des Staates auf die Verwaltung des Bildungswesens zu einer Pflicht. Erziehung durch den Staat für den Staat erschien nunmehr den regierenden Fürsten und leitenden Staatsmännern als eine Thätigkeit, durch welche eine der höchsten Aufgaben des Staates erfüllt werde. Auch die Staatsrechtslehrer der nachfridericianischen Zeit scheinen sich mit einer Begründung des Rechtes des Staates auf die Verwaltung des Bildungswesens durch den Wert der Bildung zufrieden zu geben. »Wer den Zweck will, der will auch die Mittel« sagt *Aretin*. Das heifst doch wohl nichts anderes als: Wer das Wohl des Staates will, mufs auch Volksbildung wollen und für sie thätig sein. Ob auch Männer wie *Meyer*, *Löning*, *Stengel*, *Petersilie* die gleiche Rechtsanschauung teilen, mag unentschieden bleiben, da sie Recht und Pflicht des Staates auf die Verwaltung des Bildungswesens in ihren Schriften nicht begründen, sondern einfach voraussetzen.

Allein der Wert, den ein Gegenstand für mich hat, wie grofs er auch immer sein möge, berechtigt mich noch nicht, mich seiner zu bemächtigen. Ein solches Recht wird erst dann nicht zu bestreiten sein, wenn durch jene Besitznahme kein anderes Recht verletzt wird.

Aus dem Werte, den das Bildungswesen für den Staat hat, ist somit sein Recht auf die Verwaltung desselben zunächst noch nicht abzuleiten, so lange nicht feststeht, dafs dadurch kein anderes Recht gefährdet wird. Ist dies nun etwa der Fall, und welches Recht könnte dies sein? — Dem Staat als organisierter Gesellschaft stehen gegenüber das Individuum und weiter etwa die engsten Gesellschaftskreise, welche die Familie bilden.

Es fragt sich nun, ob durch eine einseitige staatliche Verwaltung des Bildungswesens die individuelle Entwicklung des Menschen gefährdet werden kann. Es ist das Verdienst *Wilhelm von Humboldts*, zuerst auf diese Gefahren mit Nachdruck hingewiesen zu haben.

3. Gefahren der staatlichen Verwaltung des Bildungswesens. W. v. Humboldt.[1]

Nach *Humboldt* ist der wahre Zweck des Menschen die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerläfslichste Bedingung; aufserdem erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte Mannigfaltigkeit der Situationen. Jeder Mensch vermag auf einmal nur mit einer Kraft zu wirken, sein ganzes Wesen wird auf einmal nur zu einer Thätigkeit gestimmt, daher erscheint der Mensch zur Einseitigkeit bestimmt. Allein dieser Einseitigkeit entgeht er, wenn er die oft einzeln geübten Kräfte vereint in jeder Periode seines Lebens zugleich

---

[1]) *Wilhelm von Humboldt*, Ideen zu einem Versuche, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen.

wirken läfst, anstatt der Gegenstände, auf die er wirkt, die Kräfte, womit er wirkt, durch Verbindung zu vervielfältigen sucht (in der Gesellschaft durch Verbindung mit anderen). Durch Verbindungen also, die aus dem Innern des Wesens entspringen, mufs einer den Reichtum des anderen sich zu eigen machen. Der bildende Nutzen solcher Verbindungen beruht immer auf dem Grade, in welchem sich die Selbständigkeit der Verbundenen zugleich mit der Innigkeit der Verbindung erhält. Und das nun, worauf die ganze Gröfse des Menschen zuletzt beruht, wonach der einzelne Mensch ewig ringen mufs, ist Eigentümlichkeit der Kraft und der Bildung. Das höchste Ideal des Zusammenexistierens menschlicher Wesen wäre dasjenige, indem jedes aus sich selbst und um seiner selbst willen sich entwickelte, und das Ringen der Kräfte jener Menschen würde die höchste Energie zugleich beweisen und erzeugen. Hieraus folgt, dafs man diejenige Eigentümlichkeit und Kraft, nebst allen Nahrungsmitteln derselben, welche wir noch besitzen, sorgfältigst bewahren müssen.

Die wahre Vernunft kann dem Menschen keinen anderen Zustand als einen solchen wünschen, in welchem nicht nur jeder Einzelne die ungebundenste Freiheit geniefst, sich aus sich selbst in seiner Eigentümlichkeit zu entwickeln, sondern in welchem auch die physische Natur keine andere Gestalt von Menschenhänden empfängt, als ihr jeder Einzelne selbst und willkürlich giebt, nach dem Mafse seines Bedürfnisses und seiner Neigung, nur beschränkt durch die Grenzen seiner Kraft und seines Rechtes. Ohne diesen Grundsatz zu verletzen kann man den wahren Umfang der Wirksamkeit des Staates alles dasjenige nennen, was er zum Wohl der Gesellschaft zu thun vermöchte. Jedes Bemühen des Staates ist verwerflich, sich in die Privatangelegenheiten der Bürger überall da einzumischen, wo dieselben nicht unmittelbaren Bezug auf die Kränkung der Rechte des einen durch den andern haben. Der Zweck des Staates kann nämlich ein

2*

doppelter sein: Er kann Glück befördern oder nur Übel verhindern wollen. Er sucht seinen Zweck unmittelbar zu erreichen, entweder durch Zwang oder durch Ermunterung und Beispiel; er versucht es mittelbar, indem er der Lage der Bürger eine demselben günstige Gestalt giebt und sie gleichsam anders zu handeln hindert, oder, indem er sogar ihre Neigung mit demselben übereinstimmend zu machen auf ihren Kopf oder ihr Herz einzuwirken strebt. Im ersten Falle bestimmt er zunächst nur einzelne Handlungen, im zweiten schon mehr die ganze Handlungsweise und im dritten endlich Charakter und Denkungsart.

Alle diese Einrichtungen haben nach *Humboldt* nachteilige Folgen, denn der Geist der Regierung herrscht in einer jeden solchen Einrichtung und bringt Einförmigkeit in der Nation hervor; die Menschen würden Güter auf Kosten ihrer Kräfte erlangen. — Gerade die aus der Vereinigung mehrerer entstehende Mannigfaltigkeit ist das höchste Gut, welches die Gesellschaft giebt, und diese Mannigfaltigkeit geht gewiſs immer in dem Grade der Einmischung des Staates verloren, denn die überlegene Macht des Staates hemmt das freie Spiel der Kräfte. Ferner haben auch alle diese Einrichtungen auch deshalb nachteilige Folgen, weil Anordnungen des Staates immer mehr oder minder Zwang mit sich führen, und selbst wenn dies der Fall nicht ist, so gewöhnen sie den Menschen zu sehr, mehr fremde Belehrung, fremde Leitung, fremde Hilfe zu erwarten, als selbst auf Auswege zu denken. Er entfernt sich dabei immer sehr weit von dem besten Wege des Lehrens. Denn dieser besteht unstreitig darin, gleichsam alle möglichen Auflösungen des Problems vorzulegen, um den Menschen nur vorzubereiten, die schicklichste selbst zu wählen, oder noch besser, diese Auflösung selbst nur aus der gehörigen Darstellung aller Hindernisse zu erfinden. Diese Lehrmethode kann der Staat bei erwachsenen Bürgern (Mündigen) nur auf eine negative Weise, durch Freiheit, auf eine positive aber nur bei

den Unmündigen, bei den sich erst bildenden durch eine wirkliche Nationalerziehung befolgen.

Noch mehr aber leidet durch eine zu ausgedehnte Sorgfalt des Staates die Energie des Handelns überhaupt und der moralische Charakter, denn die Selbstthätigkeit wird geopfert, die Vorstellungen von Verdienst und Schuld verrücken sich, zumal wenn man die Absichten des Staates nicht für völlig rein hält, leidet nicht allein die Kraft, sondern auch die Güte des moralischen Willens. Je mehr Einheit der Mensch besitzt, desto freier entspringt das äufsere Geschäft, das er wählt, aus seinem innern Sein, und desto häufiger und fester knüpft sich dasselbe an jenes da an, wo es nicht frei gewählt wurde. Was nicht von dem Menschen selbst gewählt, worin er auch nur eingeschränkt und geleitet wird, das geht nicht in sein Wesen über, das bleibt ihm ewig fremd, das verrichtet er nicht eigentlich mit menschlicher Kraft, sondern mit mechanischer Fertigkeit. Jede Beschäftigung vermag den Menschen zu adeln, ihm eine eigne bestimmte, seiner würdige Gestalt zu geben, so lange sie selbst und die darauf verwandte Energie vorzüglich die Seele füllt; sie wirkt jedoch minder wohlthätig, oft nachteilig, wenn man mehr auf das Resultat sieht, zu dem sie führt und sie selbst nur als Mittel betrachtet. Denn alles, was in sich selbst reizend ist, erweckt Achtung und Liebe, was nur als Mittel Nutzen verspricht, blofs Interesse.[1]) Nun wird aber der Mensch durch Achtung und Liebe ebenso sehr geadelt, als er durch Interesse in Gefahr ist, entehrt zu werden. Wenn nun der Staat eine solche positive Sorgfalt übt, so kann er seinen Gesichtspunkt nur auf die Resultate richten, und nur die Regeln feststellen, deren Befolgung die Vervollkommnung dieser am zuträglichsten ist.

Alle Menschen müssen sich untereinander verbinden, nicht um an Eigentümlichkeit, aber an ausschliefsendem

---

[1]) Dafs *Humboldt* den Begriff des Interesse hier ganz anders fafst als *Herbart*, scheint offenbar.

Isoliertsein zu verlieren; die Verbindung mufs nicht ein Wesen in das andere verwandeln, aber gleichsam Zugänge von einem zum andern eröffnen; was jeder für sich besitzt, mufs er mit dem von andern Empfangenen vergleichen, und danach modifizieren, nicht aber dadurch unterdrücken lassen. Denn wie in dem Reiche des Intelektuellen nie das Wahre, so streitet in dem Gebiete der Moralität nie das des Menschen wahrhaft Würdige mit einander; und enge und mannigfaltige Verbindungen eigentümlicher Charaktere miteinander sind daher ebenso notwendig, um zu vernichten, als zu erhalten, zu nähren. Daher scheint das ununterbrochene Streben, die innerste Eigentümlichkeit des andern zu fassen, sie zu benutzen, und von der innigsten Achtung für sie, als die Eigentümlichkeit eines freien Wesens, durchdrungen, auf sie zu wirken, der höchste Grundsatz der Kunst des Umgangs.

Die eigentliche Verwaltung der Staatsgeschäfte bedarf durch ihre Verflechtung einer unglaublichen Menge detaillierter Einrichtungen und ebenso vieler Personen. Es entsteht nun ein neuer ungewöhnlicher Erwerb, Besorgung von Staatsgeschäften, und dieser macht die Diener des Staates so viel mehr von dem regierenden Teile des Staates, der sie besoldet, als eigentlich von der Nation abhängig. Welche Nachteile aber hieraus erwachsen, welches Warten auf die Hilfe des Staates, welcher Mangel der Selbständigkeit, welche falsche Eitelkeit, welche Unthätigkeit und Dürftigkeit, beweist die Erfahrung. Daher nimmt in den meisten Staaten von Jahrzehnt zu Jahrzehnt das Personal der Staatsdiener, und der Umfang der Registraturen zu, und die Freiheit der Unterthanen ab. Die Geschäfte aber werden beinahe völlig mechanisch und die Menschen Maschinen. Es entsteht so eine Verrückung der Gesichtspunkte überhaupt, welche eine positive Sorgfalt des Staates veranlafst.

So werden die Menschen um der Sachen, die Kräfte um der Resultate willen, vernachlässigt. Bei Vernachlässigung der Selbstthätigkeit der handelnden Wesen scheint

nur auf Glückseligkeit und Genuſs gearbeitet zu sein. Dies wäre weit von der Würde der Menschheit entfernt. Denn der Mensch genieſst am meisten in den Momenten, in welchen er sich in dem höchsten Grade seiner Kraft und seiner Einheit fühlt. Freilich ist er auch dann dem höchsten Elend am nächsten.

Also enthalte sich nach *Humboldt* der Staat aller Sorgfalt für den positiven Wohlstand der Bürger, und gebe keinen Schritt weiter, als zu ihrer Sicherstellung gegen sich selbst, und gegen auswärtige Feinde notwendig ist; zu keinem anderen Endzwecke beschränke er ihre Freiheit.

Dies ganze Raisonnement ging allein von den Gesichtspunkten aus, welche bloſs die Kraft der Menschen, als solchen, und seine innere Bildung zum Gegenstand hatten. Es würde einseitig sein, wenn es die Resultate, deren Dasein so notwendig ist, damit jene Kraft nur überhaupt wirken kann, ganz vernachlässigte. Können eben diese Dinge, von welchen hier die Sorgfalt des Staates entfernt wird, ohne ihn und für sich gedeihen?

Jedes Geschäft wird besser betrieben, wenn man es um seiner selbst willen, als den Folgen zuliebe treibt; was man anfangs nur des Nutzens wegen wählt, gewinnt zuletzt für sich Reiz. Denn dem Menschen ist Thätigkeit lieber, als Besitz, allein Thätigkeit nur dann, wenn sie Selbstthätigkeit ist.

Jede Erreichung eines groſsen Endzweckes erfordert Einheit der Anordnung. Allein diese Einheit läſst sich auch durch Nationalanstalten, nicht bloſs durch Staatsanstalten hervorbringen. Es muſs nur Freiheit gegeben sein, sich durch Verträge zu verbinden, denn es besteht immer ein groſser Unterschied zwischen einer Nationalanstalt und einer Staatseinrichtung.

Eine tiefere und ausführliche Prüfung erfordert die Sorgfalt des Staates für die innere Sicherheit der Bürger untereinander. Sie kann sich begnügen, begangene Unordnungen wiederherzustellen und zu besprechen; sie kann

schon ihre Begehung überhaupt zu verhüten suchen, und sie kann endlich zu diesem Endzweck den Bürgern, ihrem Charakter und ihrem Geist, eine Wendung zu erteilen bemüht sein, die hierauf abzweckt.

Es können also bloſs Beleidigungen der Rechte der Bürger, und unmittelbaren Rechte des Staates untersucht und gerügt werden, er kann, da der Bürger dem Staate die Anwendung seiner Kräfte schuldig ist, auch auf Handlungen ein wachsames Auge haben, deren Folgen sich nur auf den Handelnden selbst erstrecken. Zugleich werden sich hier auch von selbst alle diejenigen Einrichtungen darstellen, die das moralische Wohl der Bürger angehen.

Was die Alten von moralischen Mitteln anwenden mochten, Nationalerziehung, Religion, Sittengesetze, würde bei uns minder fruchten, denn das meiste war schon Volkssitte. Jetzt steht das Menschengeschlecht auf einer Stufe der Kultur, von welcher es sich nur durch Ausbildung der Individuen höher emporschwingen kann; und daher sind alle Einrichtungen, welche diese Ausbildung hindern, und die Menschen mehr in Massen zusammendrängen, jetzt schädlicher als ehemals. Öffentliche vom Staate angeordnete oder geleitete Erziehung ist von vielen Seiten bedenklich, da alles auf die Ausbildung des Menschen in der höchsten Mannigfaltigkeit ankommt; öffentliche Erziehung aber muſs immer eine bestimmte Form begünstigen.

Jede Einschränkung wirkt verderblich, wenn sie sich auf den moralischen Menschen bezieht. Fordert aber irgend etwas Wirksamkeit auf das einzelne Individuum, so ist dies gerade die Erziehung, die das Individuum bilden soll. Es ist unleugbar, daſs gerade daraus sehr heilsame Folgen entspringen, daſs der Mensch in der Gestalt, welche ihm seine Lage und die Umstände gegeben haben, im Staate selbst thätig wird, und daſs er nun durch den Streit der ihm vom Staate angewiesenen Lage, und der von ihm selbst gewählten, zum Teil selbst

anders geformt wird, zum Teil die Verfassung des Staates Änderungen erleidet. Dies hört aber immer in dem Grade auf, in welchem der Bürger von seiner Kindheit an schon zum Bürger gebildet wird. Es ist gut, wenn die Verhältnisse des Menschen und des Bürgers so viel als möglich zusammenfallen, und es darf der Bürger nur insoweit ihm eigentümliche Eigenschaften fordern, dafs sich die natürliche Gestalt des Menschen, ohne etwas aufzuopfern, erhalten kann. Ganz und gar aber hört es auf heilsam zu sein, wenn der Mensch dem Bürger geopfert wird. Daher müfste die freieste, so wenig als möglich schon auf die bürgerlichen Verhältnisse gerichtete Bildung des Menschen vorangehen. Jede öffentliche Erziehung aber, da immer der Geist der Regierung in ihr herrscht, giebt dem Menschen eine gewisse bürgerliche Form.

Sobald der Unterthan den Gesetzen gehorcht, und sich und die Seinigen im Wohlstande und einer nicht schädlichen Thätigkeit erhält, kümmert den Staat die genauere Art seiner Existenz nicht. Daher hätte die öffentliche Erziehung, die, schon als solche, den Bürger oder Unterthan, nicht, wie die Privaterziehung den Menschen vor Augen hat, nicht eine bestimmte Tugend oder Art zu sein zum Zweck; sie sucht vielmehr gleichsam ein Gleichgewicht aller. Ein solches Streben aller hat entweder keinen Fortgang oder führt auf Mangel an Energie, hingegen bringt die Verfolgung einzelner Seiten, welche der Privaterziehung eigen ist, durch das Leben in verschiedenen Verhältnissen und Verbindungen jenes Gleichgewicht sicherer und ohne Aufopferung der Energie hervor. Will man aber der öffentlichen Erziehung alle positive Beförderung dieser oder jener Art der Ausbildung untersagen, will man es ihr zur Pflicht machen, blofs die eigene Entwicklung der Kräfte zu begünstigen, so ist dies nicht ausführbar und dann ist auch unter dieser Voraussetzung der Nutzen einer öffentlichen Erziehung nicht abzusehen. Überhaupt, soll die Erziehung nur

Menschen bilden, so bedarf es des Staates nicht. Unter freien Menschen sind auch alle Familienbande enger, die Eltern eifriger bestrebt für ihre Kinder zu sorgen, bei höherem Wohlstande auch vermögender, ihrem Wunsche hierin zu folgen.

4. Negative Folgerung. Kritik. Gestaltung des Problems.

Wilhelm von Humboldt kommt zu dem Schlusse: »Öffentliche Erziehung scheint mir daher ganz aufserhalb der Schranken zu liegen, in welchen der Staat seine Wirksamkeit halten mufs!«

So bedeutungsvoll die Humboldtschen Gedanken auch sind, die wir im vorigen Kapitel kurz dargelegt haben, so ist der aus ihnen gezogene Schlufs doch schroff einseitig und darum abzulehnen. [1])

[1]) *Humboldt* selbst ist in der Praxis seiner Folgerung nicht treu geblieben: er wurde im Jahre 1808 Departementschef des Unterrichts im preufsischen Ministerium und hat als solcher für die Entwicklung des preufsischen Unterrichtswesens höchst segensreich gewirkt. Wie sich das mit seinen früheren Anschauungen vereinen liefs, dafür giebt *Theobald Ziegler* in seinem Artikel W. v. H. in *Reins* Encykl. Handbuch d. Päd. eine interessante psychologische Erklärung. »Zunächst freilich«, schreibt er, »könnte man annehmen, er habe die glücklicherweise nur zum Teil gedruckte Schrift wie eine Jugendsünde einfach verleugnet. Oder man könnte darauf hinweisen, dafs ihm wie so manchen gerade in der Fremde das Gefühl seiner »Deutschheit« aufgegangen sei und sich ihm mit dem Nationalbewufstsein auch der Sinn für den Staat und seine Kulturaufgaben erschlossen habe, und dazu kamen die Schläge, die sein Volk und seinen Staat getroffen, und trugen wie bei *Fichte* das Ihrige bei. Aber alles das, so richtig es ist, reicht zur Erklärung des Widerspruchs doch nicht aus, oder vielmehr — einer solchen Erklärung bedarf es überhaupt nicht, wenn nur *Humboldt* eine Art der Erziehung und des Unterrichts fand, die, staatlich organisiert, doch wirklich bildete, die, öffentlich eingerichtet, den einzelnen doch auf sich selber stellte. Und eine solche Erziehungsart gab es, eben jetzt war sie entdeckt worden und hatte ihren Siegeslauf durch die Welt angetreten: es war die Pädagogik *Pestalozzis*.«

Denn eine Thätigkeit, falls ihr Zweck sonst nur ein sittlicher ist, wird nicht darum aufzugeben sein, weil ihre Ausübung mit Gefahren für irgend wen oder was verbunden ist. Der Landmann wird einen Acker, auf dem ein wertvoller Baum steht, nicht darum ungepflügt lassen, weil der Pflug die Wurzeln dieses Baumes beschädigen könnte, sondern er wird nur jene Schädigung sorgfältig zu vermeiden suchen und durch die Lockerung des Bodens das Gedeihen des Baumes selbst fördern.

Individuum und Gesellschaft sind zudem keine Gegensätze. Sie verhalten sich vielmehr wie ein Teil zu einem Ganzen. Allerdings ein durchaus selbständiger Teil, der seinen Selbstzweck und die Mittel in sich hat, diesen Zweck selbstthätig zu erreichen. Aber die Zwecke von Individuum und Gesellschaft sind keine entgegengesetzten, sie fallen vielfach zusammen; ein Ausgleich der Interessen beider ist darum wohl möglich.

Die Frage kann darum nicht lauten: Hat sich der Staat um des hohen Wertes willen, den die Bildung des Staatsangehörigen für ihn hat, derselben ohne Einschränkung zu bemächtigen? oder: Hat er sich um der Gefahren willen, die eine absolute Verwaltung des Bildungswesens durch ihn für die Individuen haben kann, jeden Einflusses auf das Bildungswesen zu enthalten? Der Staat wird, da nach *Lorenz von Stein* die staatliche Verwaltung des Bildungswesens zur Verwirklichung der Staatsidee unumgänglich notwendig ist, auf diese Verwaltung weder verzichten können noch wollen. Die Frage lautet für ihn vielmehr so: Wie hat sich die staatliche Verwaltung des Bildungswesens zu gestalten, damit der freien, selbstthätigen, vielgestaltigen und originalen Entwicklung der Individuen kein Eintrag geschieht?

Der Lösung dieses Problems haben sich insonderheit *Mohl*, ganz vorzugsweise *Lorenz von Stein* gewidmet, auf deren Gedanken in dem nachfolgenden Teile wesentlich Bezug genommen wird. Ihnen haben sich in den Hauptergebnissen neuere staatswissenschaftliche Schrift-

steller, wie *Löning*, *Meyer*, *Stengel*, insbesondere *Petersilie* angeschlossen.

Die Lösung des Problems wird sich auf eine eingehendere Untersuchung des Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft, insonderheit der im Staate organisierten Gesellschaft zu gründen haben.

II. Lösung des Problems.

5. Individuum. Gesellschaft. Staat.

Die Grundlage aller Bildung bietet die Erziehung. Die Erziehung aber ist zunächst eine rein individuelle Thätigkeit, die des mündigen Erziehers am unmündigen Zögling. Der Erziehungszweck, so hoch oder so niedrig er auch gedacht werde, lebt zunächst in der Idee des einen Erziehers und soll im einen Zögling verwirklicht werden. Denken wir uns aber auch Erzieher und Zögling von aller Welt abgeschlossen, wie *Rousseau* sich dies bei der Erziehung seines Emil dachte, so wäre die Vereinzelung oder völlige Isolierung doch nur eine Täuschung. Denn die Gedankenwelt des Erziehers wurde, noch ehe er sein Erziehungswerk begann, durch eine Jahrtausende lange Gedankenarbeit beeinflufst, die sich ihm im persönlichen Umgang mit seinen Mitmenschen wie im ideellen Umgang durch Bücher aufgedrängt hat. Gewollt oder ungewollt ist seine ganze Weltanschauung beeinflufst durch seine Mitmenschen, und indem er sie auf seinen Zögling überträgt, wird er nur zum Vermittler einer sozialen Einwirkung, die zum Teil wenigstens wohl besser unmittelbar erfolgt wäre.

Das Individuum erhält erst in der Gesellschaft seine Vollendung. Es ist wahr, sagt *Lorenz von Stein*,[1]) dafs sich das geistige Leben zunächst in dem Einzelnen voll-

[1]) *L. von Stein*, Die innere Verwaltung, Bildungswesen, Teil I, S. 1 u. 2.

zieht oder zu vollziehen scheint, weil in der geistigen Welt der Einzelne, indem er sich selbst betrachtet, sich selbst als Medium erkennt, durch welches er zur Anschauung des Ganzen gelangt. Allein indem ich das thue, erscheint in mir jener wunderbare Prozefs, durch welchen ich in dem, was ich geistig bin und habe, dasjenige scheide, was ich von andern empfing und das, was ich mir selber geschaffen. Und je weiter ich komme, desto enger wird der Kreis des Eigenen, und fast scheint es zuletzt, als ob mir selbst als mein Eigenstes nur das gehörte, was ich in anderen lebendig gemacht habe. Ich kann darüber in hundert Formen sinnen und es mir zur Anschauung bringen, gewifs bleibt immer das letzte Ergebnis, dafs es überhaupt keine Bildung eines Einzelnen giebt.

Jeder Einzelne ist nach *Stein* vielmehr im Leben des Geistes zugleich ein Resultat und ein mitwirkender Faktor der Bildung; jede Bildung des Einzelnen, jeder geistige Besitz steht in der Mitte der grofsen Kette, welche die geistige Welt aller untereinander verbindet. In jeder individuellen Bildung spiegelt sich die geistige Arbeit der ganzen geistigen Welt wieder, wie das Licht der Sonne in dem Tautropfen, jede individuelle Bildung giebt wieder das Ihrige für die Gesamtbildung her, wie der Tautropfen zur Wolke, und die Wolke zum Strom wird. Nichts ist grofsartiger, nichts ist lebendiger, ja nichts ist ergreifender als diese tiefe, niemals ruhende, ewig sich erzeugende Gegenseitigkeit des geistigen Lebens aller Einzelnen und des Ganzen, nichts bringt so ernste Bescheidenheit in den Verstand und so lebensfrischen Mut in das Bewufstsein auch der höchsten Arbeit des Geistes, als dies Bild, das sich uns entrollt, wenn wir das, was wir die Bildung nennen, als einen der wichtigsten, ja den allergewaltigsten Prozefs der Weltgeschichte anschauen. Ja wahrlich, erst in seiner Bildung gehört der Mensch der Menschheit.

Und das nicht blofs in dem, worauf viele und mit

beständigem Unrecht die Bildung beschränken wollen, die Summe der gewonnenen Kenntnisse und Geschicklichkeiten. Jene Bildung ist vielmehr zugleich die Erfüllung des individuellen geistigen Lebens mit dem Bewufstsein aller Kräfte und Forderungen, in deren Mitte wir stehen und arbeiten. Dadurch aber wird sie selbst aus einer Thatsache zu einer Kraft.

Jeder Einzelne kann nach *Mohl*[1]) nur durch eigenen Willen und durch eigene Kraft die ihm persönlich notwendige und passende geistige Bildung gewinnen, auch erfolgt die Steigerung des Wissens und überhaupt der Gesittigung durch individuelle Anlage und deren freie Benutzung. Allein diese Thätigkeit der Einzelnen setzt vielfache Vorbedingungen und materielle Hilfsmittel voraus, deren Beschaffung in der Regel die Kräfte der Betreffenden übersteigt.

Erst in der Gesellschaft kommt das Individuum zu seiner höchsten intellektuellen und sittlichen Entwicklung. Nur im Umgange mit Menschen konnte die Sprache sich entwickeln und mit ihr jene wunderbare Übertragung der Gedanken von Geist auf Geist. Und diese Gedanken, wenn sie auch zum eigensten Eigentum des Individuums werden, so sind sie doch nicht sein alleiniger ausschliefslicher Besitz. Es teilt ihn mit anderen, hat ihn vielleicht mit anderen zugleich erworben. »Gebildet sein heifst einer der Gebildeten sein.« Die Bildung ist nach *Stein*[2]) der Prozefs der Produktion des geistigen Güterlebens. Dieser Begriff liegt zunächst noch in der Persönlichkeit beschlossen, aber derselbe tritt aus dieser heraus, indem jedes Individuum der Mitarbeit anderer an seiner Bildung bedarf. Erziehung[3]) und Bildung sind immer zugleich Überlieferung und Assimilation und haben einen vielförmigen geistig sittlichen Lebensinhalt und die Gemein-

---

[1]) *Mohl*, Bd. I, S. 520. Polizeiwissenschaft.
[2]) *L. von Stein*, Verwaltungslehre. Bd. V, S. XIX.
[3]) *Willmann*, Didaktik als Bildungslehre. S. 39.

schaften, welche dessen Träger sind und denen die assimilierende Kraft innewohnt, zur Voraussetzung.

Wenn nun aber auch eine Isolierung des Zöglings im *Rousseau*'schen Sinne möglich wäre, so wäre sie doch sittlich nicht zu rechtfertigen. Denn jeder Mensch ist ein Glied in der großen Kette der Generationen, in die er hineingeboren wurde. Diese seine Generation hat das Bildungserbe von Jahrtausenden anzutreten und, durch eigene Arbeit vermehrt, der Nachwelt zu überliefern. An dieser Gedankenarbeit hat sich ein jedes Glied der Gesellschaft, soviel es seine individuelle Befähigung und seine individuellen Lebensverhältnisse ermöglichen, zu beteiligen. Das Ziel[1]) der Erziehung ist das Bewußtsein, daß sich dies Individuelle dem Gesamtleben einfügen, und einen wesentlichen Teil seiner Erfüllung in der Hingabe seiner selbst an das Ganze suchen und finden müsse.

Die Hilfe, die die Gesellschaft dem Individuum bei seiner Bildung geliehen, hat dieses ihr damit zu danken, daß es das individuell Erworbene der Gesellschaft zurückgiebt und sich damit zu einem den Zwecken der Gesellschaft dienenden Gliede macht. Durch das Hingeben aller seiner geistigen Errungenschaften wird ja ohnehin der Einzelne nicht ärmer, sondern reicher. Auf[2]) diesem Gesetze des geistigen Lebens beruht nun ein Lebensprozeß, der in der niemals ruhenden Hingabe der eigenen geistigen Güter aller an alle, jedes Einzelnen an jeden Einzelnen besteht, und der schon an sich in dem Wesen der Persönlichkeit liegend, zugleich durch den Wert des so Gewonnenen und Empfangenen immer aufs neue lebendig wird.

Denn nach *Stein*[3]) ist die höchste Befriedigung nicht mehr bloß in dem Gewinn für die eigenen Interessen des Einzelnen gegeben, die höchste Leistung nicht mehr in

---

[1]) *L. v. Stein*, d. i. V. Bildungswesen. Teil I, S. 31.
[2]) *Stein*, Handbuch der Verwaltungslehre. II, S. 124.
[3]) *L. v. Stein*, d. i. V. Das Bildungswesen. Teil I, S. 45.

dem Erwerb für sich selber, sondern zu der Arbeit, die er für sich thut, tritt die freudige Hingabe des Eigensten an die Idee der Gemeinschaft hinzu, und langsam aber unwiderstehlich lernt er in der Täglichkeit wie in dem Anschauen der Idee die gröfste Aufgabe des Menschen lösen, in Arbeit und Liebe ein doppeltes Leben zu leben, sein eigenes und das der Gemeinschaft, unzertrennlich verbunden, und darum sich auf allen Punkten gegenseitig durchdringend und verbindend. Dann erst gewinnt sein Leben, seine Kraft, ja sein erworbener Besitz wie sein täglicher Erwerb für ihn selber einen neuen Wert, sein Bewufstsein einen neuen tiefen Inhalt. Was er ist und thut, ist und thut er jetzt für alle, was er kann und hat, lernt er doppelt geniefsen in dem, was er zunächst für ihn selber, dann aber auch für die Gemeinschaft ist.

So ist die Bildung des Individuums in ihrer Vollendung nur denkbar in der Gesellschaft und durch sie. Andererseits ist die Bildung der Gesellschaft nichts anderes als die ihrer vielgestaltig gebildeten Individuen. Die Interessen beider decken sich. Die Bildung, welche der Einzelne in der Gesellschaft und durch sie empfing, giebt er durch sein Eigenes vermehrt an sie zurück. Es ist ein wechselseitiges Befruchten, durch welches die Gesellschaft sich zu immer höheren Stufen der Kultur emporhebt.

Was von dem Verhältnis des Individuums und seiner Bildung zur Gesellschaft im allgemeinen gesagt ist, das gilt ganz besonders auch von seinem Verhältnis zu der im Staate organisierten Gesellschaft. Der Staat ist nach *Lorenz v. Stein*[1]) die zur selbständigen, selbstbewufsten und selbstthätigen Persönlichkeit erhobene Gemeinschaft. Als Persönlichkeit besitzt er die Elemente alles persönlichen Daseins. Er hat zuerst ein thatsächliches Dasein; als solches besteht er aus Körper und Seele. Der Körper des Staates ist das Land, die Seele ist sein Volk. In Land und Volk hat der Staat seine Individualität. Der

[1]) *Stein*, Handbuch der Verwaltungslehre. 1. Aufl., S. 4 u. f.

Staat ist aber zweitens ein selbstbestimmtes Wesen. Seine Selbstbestimmung beruht auf den drei Elementen, welche den Inhalt derselben überhaupt bilden. So hat er sein Ich. Das Ich des Staates ist das Staatsoberhaupt. Er hat seinen bewufsten Willen. Der Staatswille kann zuerst der rein persönliche Wille des Staatsoberhauptes sein. Allmählich aber wird die Selbstbestimmung aller Staatsangehörigen in den Staatswillen aufgenommen. So entsteht der Verfassungsstaat. Er hat seine That. Wie die Gesetzgebung der wollende, so ist die Verwaltung der thätige Staat.

Aus dem Wesen des Staates ergiebt es sich, dafs seine Verwaltungsgebiete sich in zwei grofse Gruppen teilen. Die erste bezieht sich auf das Verhältnis des Staates zu anderen Staaten; die zweite auf seine inneren Lebensverhältnisse. Die innere Verwaltung [1]) ist ihrem formalen Begriffe nach die Gesamtheit derjenigen Thätigkeiten des Staats, welche dem Einzelnen die von ihm selber durch eigene Kraft und Anstrengung nicht erreichbaren Bedingungen seiner individuellen Entwicklung darbietet.

Die Idee der inneren Verwaltung beruht darauf, dafs das Ideal der menschlichen Entwicklung der vollendete Mensch ist. Die Vollendung des Einzelnen aber ist durch ihn allein nicht möglich. Nur die Gemeinschaft der Menschen ist fähig, die Mängel der individuellen Kraft zu ersetzen, indem in ihr und durch sie alle für jeden Einzelnen thätig sind. Jeder Einzelne aber ist selbst wieder ein Teil dieser Gemeinschaft. Der Fortschritt des Einzelnen durch die Hilfe der Gemeinschaft erhebt und vermehrt daher die Kraft der letzteren, für jeden zu sorgen. Dadurch wird die Entwicklung jedes Einzelnen durch die thätige Hilfe aller zur organischen Bedingung dafür, dafs die Gemeinschaft selbst kräftiger und fähiger werde, jedem Mitgliede förderlich zu sein; in der Thätigkeit für jeden Einzelnen sorgt daher die Gesamtheit für sich selber, und

---

[1]) *Stein*, Handbuch der Verwaltungslehre. 1. Aufl., S. 43.

durch sie wieder der Einzelne für den andern, und erst so wird das höchste Prinzip alles menschlichen Gesamtlebens, nach welchem die Entwicklung aller Einzelnen sich gegenseitig bedingt und erzeugt, zur That.

Die Verwaltung hat zugleich mit der Gesetzgebung das allgemeine Wesen des Staates zum Ausdruck zu bringen. Die [1]) zum Bewufstsein ihres Wesens gelangende Staats-Idee, die Persönlichkeit des Staates, erkennt, dafs das Mafs und die Kraft ihrer Entwicklung in dem Mafse und der Kraft der Entwicklung aller der Einzelnen gegeben ist, welche eben die Gemeinschaft des Staates bilden. Und insofern dann nach der letzten Grundlage aller Verwaltung das Mafs dieser Bildung des Einzelnen zu dem Mafse der geistigen Kraft der Gemeinschaft wird, wird sie so gut wie die anderen Momente der Person oder des Güterlebens gleichfalls zu einer selbständigen Aufgabe des Staates.

Die Verwaltung der Bildung seiner Staatsangehörigen ist somit das hervorragendste Mittel zur Verwirklichung der Staatsidee. Ist diese an sich berechtigt, dann wird auch die Berechtigung des Staates auf die Verwaltung des Bildungswesens unbestritten sein, sie ist die höchste Aufgabe des Staates, sie ist nicht blofs ein Recht, sondern die höchste Pflicht des Kulturstaates.

Alsdann [2]) aber scheidet die verwaltende Arbeit des Staates dieselbe von ihren übrigen Gebieten, erforscht ihr Wesen und ihre Voraussetzungen, verleiht ihr das, was die rein individuelle geistige Entwicklung sich nicht selber zu geben vermag, fördert sie, schützt sie und erhält sie, und so wird die Gesamtheit der Anwendung der allgemeinen Prinzipien aller Verwaltung auf diese Bildung zu dem selbständigen Verwaltungsgebiete des Bildungswesens.

Das Bildungswesen [3]) bedeutet und enthält somit die

---

[1]) *Stein*, Handbuch der Verwaltungslehre. 1. Aufl., S. 12.

[2]) Ebenda, 3. Aufl., II., S. 120.

[3]) Ebenda, 3. Aufl., II., S. 122.

Gesamtheit alles desjenigen, was die Gemeinschaft (durch ihre persönliche Gestaltung im Staate) für die Entwicklung des geistigen Lebens durch Gesetzgebung und Verwaltung selbständig thut. Der Inhalt[1]) des öffentlichen Bildungswesens ist nicht mehr das, was in freier Wahl der Einzelne nur für sich selber thut, sondern das, was der Staat für jeden leistet, indem er sich selbst als Ganzes und die bildende Arbeit aller Einzelnen, soweit sie in ihre Wechselwirkung mit der Gemeinschaft tritt, zum Objekt seines Wollens und seiner That macht. Sein Gebiet besteht daher nicht in der geistigen Erfüllung dieses oder jenes Einzellebens, und sein Ziel nicht in der Entwicklung dieses oder jenes Gedankens in Kunst und Wissenschaft, sondern in dem organischen Gesamtleben des Geistes, das er in seiner höchsten Potenz zum Gegenstand seiner eigenen Arbeit macht. Das[2]) auf dem Verständnis und dem gegenseitigen Abwägen jener geistigen Gewalten beruhende Bewufstsein von der Aufgabe, welche der Staat in der Mitte derselben zu lösen hat, bildet dann das, was wir nicht besser als den Charakter des Bildungswesens nennen können.

Aus dem Vorstehenden erhellt, dafs die Bildung des Individuums und die der Gesellschaft, des Staatsbürgers und des Staates sich wechselseitig bedingen und dafs jede von beiden durch die andere ihre Vollendung erhält. Das schliefst freilich die Gefahr nicht aus, dafs die Bildung des Einzelnen einseitig auf dessen individuelle Interessen gerichtet sein kann unter Nichtberücksichtigung oder gar Schädigung des Gemeinschaftslebens; andererseits die Gefahr, dafs der Staat in seiner Bildungsarbeit einseitig die Staatsinteressen unter Nichtbeachtung der individuellen Bedürfnisse und Rechte verfolgt. Aber es liegt in dem Wesen des Verhältnisses des Einzelnen zur Gesellschaft, des Staatsbürgers zum Staate, dafs diese Gefahr keine

---

[1]) *Stein*, Handbuch der Verwaltungslehre. 3. Aufl., II., S. 121.
[2]) Ebenda, S. 122.

notwendige, sondern nur eine mögliche ist. Eine gleichmäfsige Berücksichtigung der individuellen und der sozialen Bedürfnisse, der individuellen Entwicklungsfreiheit wie des Hineinbildens in die staatliche Gemeinschaft ist aus den oben angegebenen Gründen recht wohl denkbar, ja sie ist zur Vollendung des Einzellebens wie des staatlichen Gemeinschaftslebens unbedingt notwendig. Freilich haben Individuum und Gesellschaft, Staatsbürger und Staat bei ihrer Bildungsarbeit wechselseitig aufeinander Rücksicht zu nehmen und dieselbe so zu begrenzen, dafs durch keine von beiden die Interessen des andern geschädigt werden. Es hat der Staat sich in seiner Bildungsarbeit gegenüber dem Individuum gewisse Schranken zu ziehen, damit dessen freie und originale Entwicklung nicht gehemmt werde; und andererseits hat das Individuum im Interesse der Bildung sich vom Staate gewisse Beschränkungen gefallen zu lassen, damit dessen Zweck erreicht und seine Idee verwirklicht werden kann.

Mit der Darstellung dieser Schranken und einer kurzen Angabe der positiven Veranstaltungen, welche der Staat im Interesse der Bildung zu treffen verpflichtet ist, würde im wesentlichen das Verhältnis gezeichnet sein, welches der Staat zum Bildungswesen einzunehmen hat.

6. Die Schranken der staatlichen Wirksamkeit auf dem Gebiete des Bildungswesens.

Wie sich aus dem vorigen Kapitel ergiebt, werden die Schranken der staatlichen Wirksamkeit auf dem Gebiete des Bildungswesens vorgezeichnet durch das Prinzip der inneren Verwaltung überhaupt. Dieses beruht nach *Stein*[1]) darauf, dafs auch in der Gemeinschaft jeder Einzelne eine selbständige Persönlichkeit bleibt. Es folgt, dafs nur dasjenige für sie eine wahre Entwicklung enthält, was sie sich selbst durch eigene Thätigkeit gewonnen.

---

[1]) *Stein*, Handbuch der Verwaltungslehre. 1. Aufl., S. 44.

Die Grenze für die Aufgabe des Staates in seiner inneren Verwaltung ist mithin dadurch gegeben, dafs die Gemeinschaft dem Einzelnen nie darbieten darf, was er durch eigene Kraft sich erwerben kann. Nicht die persönliche Entwicklung selbst, geistige, physische, wirtschaftliche oder soziale, sondern nur die Bedingungen derselben soll die Verwaltung geben. Jede Verwaltung, die mehr giebt, verdirbt den Fortschritt des Volkes, jede, die weniger giebt, hindert denselben. Das höchste Verständnis aller inneren Verwaltung besteht darin, das richtige Mafs zunächst an sich, dann in der Wirklichkeit den gegebenen und wechselnden Verhältnissen entsprechend zu finden und festzuhalten. Nun ist alle Entwicklung des geistigen Lebens[1]) zuerst und vor allem eine individuelle, sie ist daher der freien Selbstbestimmung des Einzelnen überlassen und soweit der Einzelne selber das Objekt desselben ist, gehört er auch mit seinem geistigen Leben der Verwaltung des Staates überhaupt nicht an. Das grofse Prinzip dieser individuellen Selbstbestimmung aber, welche von der Gewalt des Staates weder an sich geleugnet noch je ganz vernichtet werden kann, ist das der Freiheit des Geistes. Sie bildet die, durch das höchste Wesen der Persönlichkeit gegebene, und sich nach ewigen Gesetzen immer wieder erzeugende Grenze für Begriff und Thätigkeit der Staatsgewalt auf dem Gebiete des geistigen Lebens. Der Staat steht, wie *Stein*[2]) sagt, gewaltigen elementaren Kräften und Bewegungen gegenüber, welche in der gesamten geistigen Welt ohne ihn und oft genug gegen ihn thätig sind und die er darum weder beherrschen und gebieten noch unterdrücken kann. Die Bildung mufs frei sein und das ganze Leben der Einzelnen wie der Gesamtheit umfassen.[3]) Erziehung und Unterricht sind

---

[1]) *Stein*, Handbuch der Verwaltungslehre. 3. Aufl., II., S. 119 und 120.

[2]) Ebenda, S. 122.

[3]) Ebenda, S. 138.

zwei absolute Kategorieen des geistigen Lebens. Sie entstehen durch das Wesen der Persönlichkeit; sie beginnen mit der Geburt und verlassen den Menschen nie; es giebt kein Volk, kein Land, ja keinen menschlichen Zustand überhaupt, in welchem beide nicht irgendwie vorhanden und thätig wären. Sie bedürfen des Staates nicht; sie entstehen mit der Gemeinschaft selber. Sie sind organische Begriffe im Leben der Menschheit.

Nach *Mohl*[1]) steht es also dem Staate nicht zu, die Bildung des Volkes und insbesondere die Erziehung der Jugend mit Ausschlufs jeder Privatthätigkeit und jeder individuellen Willkür allein nach seinen Ansichten anzuordnen, um eine übereinstimmende Form und gleichen Inhalt der Geistesbildung hervorzubringen. Der Mensch[2]) darf nicht blofs als Mittel für die Staatszwecke benützt werden, sondern im Gegenteil ist der Staat ein Mittel für die Zwecke des Bürgers. Selbst angenommen also, dafs es eine Förderung der Staatszwecke wäre, wenn alle Einwohner völlig gleichförmig ausgebildet würden, so steht wenigstens im Rechtsstaate solchem Vorhaben das Recht jedes einzelnen entgegen, seine ihm von der Natur verliehenen Anlagen allseitig und in jeder ihm beliebigen Richtung auszubilden. Es würde somit Unrecht sein, den Bürger seiner angeborenen Befugnis zu berauben, und Widersinn, den Zweck dem Mittel unterordnen zu wollen. Das Organisieren im Staate, sagt *Pölitz*,[3]) darf daher zunächst nur in der Nachhilfe und Unterstützung der menschlichen Anlagen und Vermögen bestehen, welche in Angemessenheit zu der ihnen einwohnenden bildenden Kraft, von selbst nach Entwicklung und Reife — wie die Blume nach der Sonne — streben, damit diese Vermögen sich nicht vom Ziele verirren, und dadurch störend auf den Staat einwirken. Das Organisieren im Staate schliefst also das Bevormunden der Thätigkeit mensch-

[1]) *Mohl*, Polizeiwissenschaft. I, S. 522.
[2]) Ebenda, S. 523.
[3]) *Pölitz*, Bd. I, S. 350.

licher Kräfte von sich aus und überläfst ihnen in der Welt der Natur, weil hier wie dort die scheinbaren Widersprüche, sowie die wirklichen Irrtümer und Unvollkommenheiten sich wieder ausgleichen in der Harmonie des Ganzen. Durch zuviel Bevormunden,[1]) durch eine zu ausgedehnte Sorgfalt des Staates leidet die Energie des Handelns. Denn wer oft und viel geleitet wird, kommt leicht dahin, seine ganze Selbständigkeit gewissermafsen freiwillig zu opfern. Er glaubt sich der Sorge überhoben, die er in fremden Händen sieht, und genug zu thun, wenn er ihre Leitung erwartet und ihr folgt. Wenn[2]) jede selbstthätige, weiter als das Gewöhnliche gehende Geistesrichtung untersagt, selbst der Trieb dazu schon im ersten Wachstum erstickt ist, so mufs ein geistiger Stillstand im Volke entstehen.

Vollständig von der Einmischung des Staates ausgeschlossen ist somit die Erziehung in der Familie, der wichtigsten Pflegestätte der Individualität. Alle erste Bildung, sagt *Lorenz von Stein*,[3]) in Erziehung und Unterricht geht von der Familie aus. Der Bildungsprozefs, der sich hier vollzieht, ist der Gewalt des Staates entzogen; auf ihn kann nur die, in der Selbstbildung des Volkes enthaltene allgemeine Bildung einwirken. Es würde schon ein innerer Widerstreit sein, wenn der Staat denen, welchen er das Recht gegeben hat, eine Ehe einzugehen, das Recht versagen wollte, die aus dieser Ehe entspriefsenden Kinder nach eigenem Wollen und Können zu erziehen. Beides ist allerdings insonderheit in den unteren Volksständen vielfach sehr gering, die Kinder werden meist nur aufgezogen, aber nicht erzogen, und Mängel und Fehler finden sich in der häuslichen Erziehung bis hinauf in die obersten Stände. Aber dennoch ist der hieraus erwachsende Schaden unendlich geringer als der sein würde, den eine gleichmäfsige staatliche Erziehung her-

[1]) *Humboldt*, S. 36.
[2]) *Mohl*, Polizeiwissenschaft. I, S. 523.
[3]) *Stein*, Bildungswesen. 2. Aufl., S. 121.

beiführen würde. Die ganze Staatserziehung an Stelle der häuslichen Erziehung gesetzt, würde jede Individualität ertöten und zu einer Gleichartigkeit der Geister führen, die ebensowenig im Interesse der Einzelnen, wie in dem des Staates liegen könnte, dessen Stärke, wie wir oben gesehen, in einer möglichst grofsen Zahl eigenartig und vielgestaltig gebildeter Individuen liegt.

In Wirklichkeit hat auch nur das alte Sparta den Gedanken einer öffentlichen Erziehung an Stelle der Familienerziehung rein ausgeführt. Nach *Lorenz von Stein*[1]) bestand sie der Hauptsache nach in der grundsätzlichen Fernhaltung von jedem Elemente der freien persönlichen Entwicklung, die in jeder Arbeit, der körperlichen wie der geistigen, gegeben ist, jede individuelle Entwicklung, jede freie Thätigkeit des Einzelnen war unbedingt ausgeschlossen. Diese eigenartige Bildung ist es, welche den Spartanern den Charakter eines Volksstammes genommen und ihnen den Charakter eines rohen Kriegerstammes gegeben hat. Sparta kennt daher keine Kunst und Wissenschaft, keine Parteien und keine Unfreiheit oder Freiheit; es kennt nichts als den mechanisch geordneten militärischen Gehorsam und seine Tapferkeit. Keinem geistigen Elemente war es zugänglich als dem der brutalen Waffenherrschaft.[2])

Und dennoch giebt es[3]) einen Punkt, auf welchem auch hier der Staat eintritt, und verpflichtet und fähig wird in diese erste Erziehung und Bildung einzugreifen. Derselbe tritt ein, wo die Familie entweder geradezu wegfällt, wie bei Waisen und Findelkindern, oder wo sie unfähig wird ihre Aufgabe zu erfüllen, wie häufig bei den Kindern der Arbeiterbevölkerung. Hier erscheinen die so heilsamen Institute der Krippen, Bewahranstalten, Warteschulen; sie sind der Ausdruck der tief im Wesen der Gesittung liegenden Idee, dafs die ganze Menschheit eine grofse Familie ist. Der Staat aber ist hier das Haupt

---

[1]) *Stein*, Bildungswesen. S. 196.

[2]) Ebenda, S. 197.

[3]) Ebenda, S. 121 u. 122.

dieser Familie und erfüllt als Ganzes die Pflicht des Einzelnen. In ihnen wird schon die Kindheit ein Teil des öffentlichen Bildungswesens. Ebenso kann[1]) die zwangsweise Unterbringung in eine Erziehungs- oder Besserungsanstalt nach Reichsgesetz durch das Gericht angeordnet werden in Bezug auf jugendliche Personen, welche zu einer Zeit, als sie das zwölfte, aber noch nicht das achtzehnte Jahr vollendet hatten, eine strafbare Handlung begangen haben, ohne bei Begehung derselben die zur Erkenntnis ihrer Strafbarkeit erforderliche Einsicht zu besitzen.[2]) Denn offenbar werden diese Personen zu einer Gefahr für die Gemeinschaft, deren Interessen der Staat zu wahren hat. Es erscheint indessen fraglich, ob nicht Vieles, ja das Meiste auf diesem Gebiete besser der freien Liebesthätigkeit der inneren Mission zu überweisen ist, die in der Fürsorge für Verwahrloste und Verkommene schon so Grofses geleistet hat.

Nach *Lorenz von Stein*[3]) würde die Mitteilung der elementaren Kenntnisse des Lesens, Schreibens und Rechnens eigentlich noch der Familie zufallen. Da aber den meisten Eltern Zeit, Lust und Befähigung zu dieser Mitteilung fehlt, so haben sie dieselbe an andere zu übertragen, die aus der Mitteilung dieser Kenntnisse ein Gewerbe machen. Es entsteht der Privatunterricht und, wo eine gröfsere Zahl von Schülern zu einem solchen vereinigt sind, die Privatschule. Der Privatunterricht ist nach *Stein* durch die Natur der Sache gebildet, vollkommen frei für Lehrer wie für Zöglinge. Er untersteht keinem Rechte. Nun fordert zwar die Natur des Lehrgewerbes, welche Erziehung und Unterricht ganz der Individualität

---

[1]) *Löning*, Lehrbuch des deutschen Verwaltungsrechts. Leipzig 1884, S. 725.

[2]) Der neue preufs. Gesetzentwurf, betreffend Zwangserziehung, verleiht dem Staate insofern ein erweitertes Recht, als er für die Anordnung derselben nicht erst das Begehen einer strafbaren Handlung voraussetzt.

[3]) *Stein*, Bildungswesen. S. 41.

des Einzelnen unterwirft, dafs der Bildungsprozefs auch im Lehrgewerbe diejenigen Voraussetzungen habe, welche die Gewähr für die Thätigkeit in Unterricht und Lehre bieten. So lange jedoch das Lehrgewerbe auf einem Leistungsvertrage zwischen Einzelnen beruht, ist es Sache des Einzelnen, sich diese Gewähr durch eigene Vorsicht zu schaffen. Erst wenn die Lehrthätigkeit öffentlich, also für eine unbestimmte Zahl von Schülern ausgeboten wird, wird es als öffentliches Gewerbe unter diejenige Thätigkeit des Staates gestellt, welche wir die Oberaufsicht nennen.[1]) Hierauf eben aber würde sich die Thätigkeit des Staates zu beschränken haben, während er in allem übrigen, in Gründung und Organisation von Privatschulen die möglichste Freiheit zu verstatten hat. Es liegt nahe, dafs die Eltern gerade den Privatschulen, welche ihre Kinder besuchen, ein besonderes Interesse entgegenbringen, und dafs das Verhältnis zwischen Eltern und Schulen hier ein viel engeres ist, als es in Bezug auf öffentliche Anstalten sein kann. Dies allein aber dürfte schon eine Gewähr für ein erfolgreiches Wirken des Privatschulwesens bieten. Mehr als die gleichmäfsig organisierten Staatsanstalten, sind die Privatanstslten aufserdem geeignet, besonderen Bedürfnissen, wie sie aus persönlichen und lokalen Verhältnissen hervorgehen, Rechnung zu tragen. Während der Staat in seinem Schulwesen immer zum Generalisieren geneigt sein wird, können die Privatschulen bei uneingeschränkter Freiheit ihres Wirkens in segensreicher Weise individualisieren. Sie können dann auch zu Experimentalschulen werden in pädagogischer und insonderheit methodischer Hinsicht wie auch mit Rücksicht auf die Organisation. Die Privatschulen bilden dann, um ein militärisches Bild zu gebrauchen, gewissermafsen die Vorhut, welche dem Heere der Staatsschulen aufklärend vorausgeht, und der das Gros nur vorsichtig zu folgen hat, um auch durch jener Erfahrung gewarnt, eine andere Richtung einschlagen

---

[1]) *Stein*, Bildungswesen. S. 122.

zu können. Darum fordert auch *Mohl*[1]), dafs der Staat genügende Privatunternehmungen nicht nur nicht zu unterdrücken, sondern selbst auf eine zweckmäfsige Weise zu unterstützen hat. Vor allem aber hat er sich einer zu weit gehenden Einmischung in ihr inneres Leben durchaus zu enthalten.

Nur in einem Falle wird der Staat auch gegen das Privatschulwesen einschränkend vorgehen müssen: Wenn dasselbe benutzt wird, um staatsfeindliche Absichten zu fördern. Wenn eine Privatschule in Nord-Schleswig für das Dänentum Propaganda zu machen, oder eine andere in Posen das Deutschtum zu untergraben sucht, oder vaterlandslosen Ultramontanismus pflegt, so hat der Staat nicht nur das Recht, sondern die Pflicht zur Wahrung seiner eigenen Interessen jene Schulen zu schliefsen.

Aber nicht nur dem Privatschulwesen sondern auch den öffentlichen Unterrichtsanstalten gegenüber hat nach dem oben angegebenen allgemeinen Prinzipe der Verwaltung die Staatsverwaltung die gröfste Zurückhaltung zu wahren und dagegen der Selbstverwaltung den freiesten Spielraum zu verstatten. Für den Staat, sagt *Stengel*, besteht kein Anlafs, alle öffentlichen Angelegenheiten, also auch diejenigen, welche ihrer Natur nach eine lokale oder auf gewisse soziale und wirtschaftliche Gruppen und Verbände beschränkte Bedeutung haben, oder doch eine solche Beschränkung zulassen, durch seine eigenen, von der Zentralgewalt unmittelbar abhängigen Behörden besorgen zu lassen. Vielmehr beruht gerade der organische Charakter des Staates darauf, dafs er diejenigen öffentlichen Angelegenheiten, welche in erster Linie die örtlichen Verbände, Gemeinden, Provinzen u. s. w. oder die auf Grundlage der Gemeinsamkeit wirtschaftlicher, sozialer und sonstiger Ziele beruhenden Korporationen und Genossenschaften berühren, durch diese Verbände, Korporationen u. s. w. besorgen läfst und mit seinen Behörden

---

[1]) *Mohl*, Polizeiwissenschaft. I, S. 524.

nur subsidiär und beaufsichtigend eintritt.[1]) Die örtliche Selbstverwaltung ist das Gemeindewesen in all seinen Formen, die allgemeine das Vereinswesen in all seinen Formen. Nach *Stein*[2]) war kein Volk ohne ein festes Gemeindewesen jemals dauernd frei, und kein Volk ohne lebendiges Vereinswesen ist jemals dauernd fortgeschritten.

Es ist eben unmöglich, sagt *Treitschke*,[3]) dafs eine Nation blofs verwaltet wird; irgend wie selbst zu verwalten ist der Drang eines jeden tüchtigen Volkes. Es bleibt Deutschlands Stolz, schreibt *Treitschke* an anderer Stelle,[4]) dafs in keinem Lande der Gedanke der Selbstverwaltung so bewufst ergriffen worden ist, wie bei uns. Wir haben im Mittelalter die bürgerliche Freiheit der Städte bis zum Übermafs aufwuchern sehen, unsere Städte wurden zum Teil reichsfrei und übten alle Funktionen einer selbständigen Staatsgewalt aus. Das hat zu einer wundervollen Blüte des deutschen Städtewesens geführt; man kann im Ernst darüber streiten, ob man die grofsartige Entwicklung der städtischen Polizei am Ende des Mittelalters betrachten will als höchste Blüte alten kommunalen Lebens oder als den Anfang des modernen Staates. Beides ist in gewissem Sinne richtig. Die Obrigkeit in diesen kleinen autonomen Gemeinden fängt an, sich ihrer Kulturpflichten nach allen Seiten hin bewufst zu werden, sie entfaltet eine mannigfaltige Thätigkeit, welche der Staat früher bei seiner Naturalwirtschaft nie gekannt hat.

Auf keinem Gebiete des öffentlichen Lebens aber ist die Identität der individuellen Zwecke des Einzelnen mit dem allgemeinen, oder, seines individuellen Interesses mit dem allgemeinen, welche *Stein* als ein Grund-

---

[1]) *Stengel*, Lehrbuch des deutschen Verwaltungsrechtes. Stuttgart 1886, S. 9.

[2]) *Stein*, Handbuch des Verwaltungsrechts. I, S. 70.

[3]) *v. Treitschke, H.*, Politik. Leipzig 1898, Bd. II, S. 506.

[4]) Ebenda, S. 509.

element der Selbstverwaltung hinstellt,[1]) so in die Augen springend, wie auf dem Gebiete des Bildungswesens. Indem der Einzelne mit der Gründung und Unterhaltung einer Bildungsanstalt zunächst sein eigenstes Interesse fördert, fördert er zugleich das des Staates. Der Staat hat also keineswegs Ursache auf die Thätigkeit der Selbstverwaltungskörper eifersüchtig zu sein, sondern er hat in ihr die wichtigste Arbeit für sein eigenes Erblühen und die Festigung seines eigenen Bestandes zu erblicken.

Es ist offenbar auch dem Staate nicht möglich durch eine allgemeine Verwaltung das Bildungswesen gleich kräftig zu fördern, wie dies durch die gemeinsame und doch so mannigfache Arbeit einer gröfseren Zahl von Selbstverwaltungkörpern geschehen kann.[2]) Denn jede dieser Körperschaften oder Gemeindewesen ist wieder als ein Individuum zu betrachten, dessen Individualität durch mannigfach örtliche und soziale Verhältnisse bedingt wird. Verschiedene geographische Lage und Bodenbeschaffenheit, verschiedene Bodenerzeugnisse und darauf begründete verschiedene Beschäftigung der Bewohner setzen für die einzelnen Gemeinwesen auch verschiedene untergeordnete Bildungszwecke (der oberste Bildungszweck soll natürlich bei allen derselbe sein) fest und machen verschiedenartige Bildungsmittel erforderlich. Wie ganz anders sind die Bildungsbedürfnisse einer Seestadt als diejenigen eines Industrieortes im Gebirge oder eines Ackerstädtchens auf dem flachen Lande! Ein jedes dieser Gemeindewesen wird diese seine eigenen Bildungsbedürfnisse am klarsten erkennen, weil sie allezeit im Vordergrunde seines Interesses stehen, und es wird die Befriedigung jener Bedürfnisse am verständnisvollsten und thatkräftigsten erstreben. Ob

---

[1]) *Stein*, Handbuch des Verwaltungsrechts. I, S. 68.

[2]) Es ist beachtenswert, dafs Luther in dem in der Einleitung angeführten Schreiben an den Kurfürsten Johann von Sachsen nur dessen Einwirkung auf die Selbstverwaltungskörper erbittet, wie ja auch sein »Sendschreiben« nur an die Vorstände solcher, an die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte deutschen Landes, gerichtet war.

einem Orte eine deutsche Bürgerschule ohne fremdsprachlichen Unterricht oder eine Mittelschule nach preufsischem Muster, ob eine Realschule oder ein Gymnasium, eine Handels-, Schiffahrts-, Industrie- oder Ackerbauschule nötig oder nützlich ist, das wird der Entscheidung einer jeden Gemeinde am besten selbst anheimzugeben sein. Desgleichen ist Organisation und Lehrplan einer jeden dieser Schulen soweit angängig örtlichen Verhältnissen anzupassen. Die Geschichte des deutschen Schulwesens zeigt zur Genüge, wie Grofses die Selbstverwaltung für dasselbe geleistet hat, und ein Vergleich der Schulgeschichte einzelner Städte mit der Geschichte ihres wirtschaftlichen Aufblühens würde gewifs zu wichtigen und interessanten Schlüssen führen.

In Preufsen reichen die gesetzlich bestimmten Anfänge der Selbstverwaltung des Schulwesens bis auf das Allgemeine Landrecht zurück. Die Verwaltung[1]) der in Schulgemeinschaften befindlichen Schulanstalten wird teils von den Organen der betreffenden Sozietät oder politischen Gemeinde teils von besonderen zu diesem Zwecke geschaffenen Behörden geführt und zwar in Städten von den Schuldeputationen,[2]) auf dem Lande von den Schulvorständen.[3]) Die Verwaltungsthätigkeit dieser Organe bezw. Behörden besteht in der Aufsicht über die äufsere Verfassung der Schule, der Verwaltung des Schulvermögens, der Aufstellung des Etats, der Ausschreibung und Erhebung der Schulbeiträge sowie der Entscheidung über etwaige Reklamationen. Die Schulvorstände werden von der Gemeinde gewählt oder von der Obrigkeit bestellt. Ihr Amt ist ein Ehrenamt, zu dessen Annahme jedes Mitglied der Schulgemeinde verpflichtet ist.[4]) Die Mitglieder des Schulvorstandes sind

---

[1]) *Petersilie*, Das öffentliche Unterrichtswesen im Deutschen Reiche und in den übrigen europäischen Kulturländern. Leipzig 1897, Bd. II, S. 95.

[2]) *Petersilie*, Instruktion vom 26. Juni 1811.

[3]) Ebenda, 28. Oktober 1812.

[4]) *Petersilie* (§§ 12—18; 47, 49, II, 12 A L 2).

Vorsteher und Aufseher der Schule. Bei kollidierenden, vermögensrechtlichen Interessen der Schulgemeinde haben sie als Vertreter des beteiligten Schulinstituts den Vorteil des letzteren wahrzunehmen. Die Schulgemeinde hat das Recht, ihre äufseren Schulangelegenheiten selbst zu ordnen und den Verteilungsmafsstab bei den Schullasten festzustellen.[1] Der Staat stellt unter gesetzlich geordneter Beteiligung der Gemeinden aus der Zahl der Befähigten die Lehrer der öffentlichen Volksschulen an. Das sind die gesunden Anfänge einer Selbstverwaltung des Schulwesens, die einer weiteren Ausgestaltung ebenso fähig als bedürftig sind. Was neuere Pädagogen[2] für einen solchen Ausbau in Vorschlag gebracht haben, die Gründung freier Schulgemeinden, Schulsynoden u. s. w. übergehe ich hier, weil diese Vorschläge eine Würdigung durch die Staatswissenschaft zur Zeit noch nicht gefunden haben. Den Prinzipien eines *Lorenz von Stein* entsprechen sie auf jeden Fall, nur würde es noch fraglich sein, ob der Bildungsstandpunkt, der hierbei in Betracht kommenden Gemeindemitglieder überall bereits hoch und weit genug ist, um den notwendigen Voraussetzungen gerecht zu werden und nicht andere dem Schulwesen nachteilige Einflüsse herbeizuführen.

Es erscheint selbstverständlich, dafs, wie die Wahl des Berufes der freien Selbstbestimmung des Individuums überlassen bleibt, auch die Wahl einer für diesen Beruf vorbildenden Schulanstalt in das Ermessen des Individuums gestellt ist. Insbesondere erscheint Freiheit in der Wahl des Studiums auf der Universität ein notwendiges Erfordernis für eine der Eigenart der Individuen entsprechende Bildung. Unbedingte Lernfreiheit ist hier geboten.[3] Die Studierenden seien deshalb, sagt *Mohl*, ganz ungehindert in der Art, wie sie ihre Studien einrichten wollen, und jeder mag die Vorlesungen in freier

---

[1] *Petersilie* A A R, II, 12, § 12 u. 13.
[2] *Dörpfeld* a. a. O., *Rein* a. a. O., *Trüper* a. a. O.
[3] Vergl. *Stein*, Bildungswesen. S. 46.

Wahl, Reihenfolge und Ausdehnung besuchen, je nach der Besonderheit seiner Vorbildung, seiner Anlagen, seiner Zwecke und selbst seiner Liebhabereien, ebenso die ihm beliebige Hochschule. Nur bei völliger Unbeschränktheit können sich die verschiedenen Talente vollständig entwickeln und widerfährt jeder Individualität ihr Recht. Dieses aber ist mehr wert als regelmäfsige Mittelmäfsigkeit aller. Allzuhäufige falsche Anwendung der Freiheit aber wird verhindert durch die innere Notwendigkeit einer vernünftigen Reihenfolge und Ausdehnung der Studien, durch Überlieferungen, endlich durch den sich den meisten aufdringenden Hinblick auf die einstigen Forderungen des Staates bei Prüfungen und für Anstellungen im Staatsdienst. Und wenn ja ein Zweifel bleiben könnte, so spricht die Erfahrung. Eine Vergleichung der Bildungsstufe derjenigen Länder, welche den folgerichtigsten Zwang anwenden, mit dem geistigen Zustande jener Staaten, welche Studienfreiheit gewähren, beweist thatsächlich den Vorzug der Freiheit.[1]) Aber um die Lernfreiheit nicht illusorisch zu machen, ist es nötig, dafs die Staatsprüfungen von den Universitäten getrennt werden.

Wie der Staat mit Rücksicht auf die Bildungsanstalten und ihre Benutzung sich die gröfste Zurückhaltung aufzuerlegen und der Selbstverwaltung und Selbstbestimmung die möglichste Freiheit zu verstatten hat, so fällt der Bildungsinhalt völlig aufserhalb der Grenzen staatlicher Wirksamkeit. Der Staat hat alle Kategorieen des geistigen Lebens (Philosophie, Soziologie, Wissenschaft, Methodologie und Pädagogik) vorauszusetzen und Inhalt und Verständnis ihres Wertes aus den Händen derjenigen Arbeiten zu empfangen, welche sich speziell mit denselben beschäftigen. Er hat diese dann zu verstehen und für seine Aufgaben zu gebrauchen, aber er hat sie weder zu entwickeln noch zu begründen.[2]) Das ist Sache derer,

---

[1]) *Mohl*, Polizeiwissenschaft. I, S. 574 u. 575.

[2]) *Stein*, Handbuch des Verwaltungsrechts. S. 119.

die die Wissenschaft pflegen, für sie gilt das Prinzip der Freiheit des Geistes.[1])

»Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei.« Dieser kurze Satz bezeichnet scharf die völlige Unabhängigkeit des wissenschaftlichen Forschens und des durch ihn gewonnenen Bildungsinhaltes von jedem Einflufs des Staates. Der Staat kann weder die Richtung bestimmen, noch der wissenschaftlichen Forschung irgendwelche Grenzen setzen wollen. Nach *Stein* soll kein Recht des Staates die geheiligte Grenze überschreiten, innerhalb deren sich die freie Welt des Geistes aufbaut. Ohne diese Grenze giebt es keine Kraft des Einzelnen und keinen Fortschritt des Ganzen. Und den beiden grofsen Grundformen aller menschlichen Geistesarbeit gegenüber wird dies abstrakte Prinzip der Freiheit des Geistes zur Freiheit der Religion und zur Freiheit der Wissenschaft. Kein Bildungswesen der Welt kann je seiner hohen Aufgabe entsprechen, ohne diese beiden elementaren Prinzipien seines öffentlichen Bildungsrechts.[2]) Die Besorgnis, dafs die freie wissenschaftliche Forschung die Religion untergraben könne, weist *Stein* sehr schön zurück. Das Wesen aller Wissenschaft, sagt er, als eines selbständigen Gebietes des geistigen Lebens besteht ewig darin, dafs in ihr das Wissen keinen Zweck, und damit weder Mafs noch Art hat; alle Wissenschaft ist um ihrer selbst willen da, und hat weder äufserlich noch innerlich eine Grenze. Das Wesen aller ihrer Arbeit aber besteht darin, alles Seiende als die Wirkung und Erscheinung der Kräfte zu begreifen, die es erzeugt haben. Und da das Dasein des Verschiedenen selbst wieder eine Kraft voraussetzt, welche eben diese Verschiedenheit erzeugt hat, so ist das eigentliche und höchste Ziel aller Wissenschaft immer die Erkenntnis der höchsten Einheit, aus welcher sich die tausendfache Besonderheit des Daseienden entwickelt. Wir können die

---

[1]) *Stein*, Handbuch des Verwaltungsrechts. S. 120.
[2]) *Stein*, Bildungswesen. S. 140.

Wissenschaft darum nicht besser bezeichnen, als indem wir sie die, die ganze Menschheit und die Geschichte ihres Geistes durchdringende Arbeit nennen, welche stets in dem Grunde des Grundes aller Dinge das Wesen alles Seienden erforschen will. Diese Arbeit aber vollzieht sich im tiefsten Innern des Menschen, und so gewaltig ist die Forderung des menschlichen Geistes an diese Aufgabe, dafs da, wo der Gedanke sie nicht mehr mit seiner Form und seinem Inhalte zu bewältigen vermag, das Gefühl an seine Stelle tritt; denn nie hat die Menschheit es ertragen, jene unmefsbare Einheit aller Dinge, in deren Mitte sie steht, nicht in irgend einer Gestaltung zur Einheit in ihrem geistigen Leben zu machen. Jenes Gefühl aber ist das, was wir die Religion nennen. Die Arbeit der Wissenschaft ist daher die beständige Arbeit dessen, was die Religion als eine ewige und sich selbst genügende höchste Einheit fühlt, in seinen ursächlichen Zusammenhang. Die alltägliche Erscheinung der Kausalität in allen Erscheinungen zwingt unablässig den Gedanken, die ewige absolute Kausalität auch in dem Wesen dieser Erscheinungen zu suchen; und so erzeugt die Religion die Wissenschaft. Alle wahre Wissenschaft ist daher die zum Bewufstsein des kausalen Zusammenhanges aller Dinge gelangte Religion; ist diese das empfundene, so ist jene das arbeitende Gottesbewufstsein; und wenn die Religion das Göttliche in allem Sein empfindet, so besteht die Arbeit der Wissenschaft darin, die Arbeit des Göttlichen in allem Sein zu wissen. Ein Gegensatz zwischen Religion und Wissenschaft ist darum an sich überhaupt nicht denkbar.[1])

Wie die wissenschaftliche Forschung selbst, so mufs auch ihre Lehre frei sein. Lehrfreiheit ist nach *Mohl* die dem Lehrer zustehende Befugnis, jede Wissenschaft auf die ihm zweckmäfsig scheinende Weise und mit allen für ihn erwiesenen Ergebnissen vorzutragen. Von diesem

[1]) *Stein*, Bildungswesen. S. 104 u. 106.

Rechte findet nur in zwei Punkten ein durch die Natur der Sache gegebene Ausnahme statt. Einmal nämlich versteht es sich von selbst, dafs der für ein bestimmtes Fach angestellte Lehrer vor allem dieses vollständig, als seinen Hauptgegenstand und in der für die bestehende Studieneinrichtung passenden Zeitausmessung vorzutragen hat; Anderwärtiges aber nur in Nebenstunden zu treiben und zu lehren berechtigt ist. Zweitens aber darf der Lehrer die Rechte des Staates oder der Privaten und anerkannter Gesellschaften nicht in gesetzwidriger Weise angreifen, sein öffentliches Amt nicht zu einer öffentlichen Gefahr und Verderbnis machen, gegen die Zwecke desselben bewufst und planmäfsig handeln. Einen solchen verbrecherischen Lehrer würde mit Recht nicht nur Entfernung von dem mifsbrauchten Amte, sondern auch unter Umständen Strafe treffen. Von selbst aber versteht sich, dafs wenn der Staat eine solche Freiheit der wissenschaftlichen Forschung und Darstellung gegenüber von sich gestattet, er auch keine Eingriffe in dieselbe macht oder zuläfst, welche von irgend einer anderen Seite oder in einem anderen Interesse verlangt oder versucht werden möchten. Auch z. B. kirchlichen Lehren und Forderungen gegenüber ist die Freiheit der Lehre auf der Hochschule aufrecht zu erhalten.[1])

Vollkommen frei von dem Einflusse des Staates ist nach *Stein* auch das was wir allgemeine Bildung nennen. Gegenüber der Volksschulbildung und der Berufsbildung ist die allgemeine Bildung diejenige geistliche Entwicklung aller Einzelnen, welche nicht mehr einen besonderen Zweck, sondern die gesamte geistige Entwicklung des Einzelnen zum Inhalt hat, sie ist die geistige Gesittung der Menschheit und in ihrer nationalen Gestalt die höchste Individualität jedes Volkes. Das höchste Kennzeichen der staatsbürgerlichen Gesellschaft ist, dafs hier das Wesen und der Wert der allgemeinen Bildung zuerst zum Be-

[1]) *Mohl*, Polizeiwissenschaft. I, S. 573 u. 574.

wufstsein kommt und dann in seinen höheren Stadien Gegenstand der selbständigen Arbeit der Gemeinschaft wird. Was jeden mit den höchsten Gütern individuell erfüllen soll, mufs er auch individuell selbst verarbeiten. Darum war jene allgemeine Bildung zu allen Zeiten und wird zu allen Zeiten die Aufgabe und das Ergebnis der Selbstbildung der Völker bleiben. Dieser Prozefs nun der freien geistigen Entwicklung läfst daher kein Eingreifen des Staates zu.[1]) Es erhellt indessen hieraus, dafs auch die Beschaffung der Mittel zur allgemeinen Bildung zunächst nicht Sache des Staates ist. Jeder einzelne hat sie sich selbst zu beschaffen oder im Verein mit anderen Gleichstrebenden zu suchen. Als das bedeutsamste Mittel für die Selbstbildung erscheint die Fach- und die Tagespresse. Sie vermag es, jedem einzelnen Gebiet die Bildung aller zu geben. »Sie ist daher ihrer Natur nach weder in Beziehung auf die Gegenstände, noch auf die Auffassung, noch auf die Personen begrenzt. Sie ist die Verkörperung und thätige Verwirklichung der Gesamtarbeit des Geistes. Sie ist daher eine gewaltige Macht, denn sie ist die Macht des Werdenden und Zukünftigen über das Gegenwärtige.«[2]) Es erscheint vom höchsten Interesse für die allgemeine Bildung, dafs die Presse durch eine durchaus freie vom Staate in keiner Weise beeinflufste ist. Nur wo die Prefsfreiheit Mifsbräuche erfafst und zu einer Gefahr für die Gemeinschaft ausartet, hat der Staat beschränkend einzugreifen. — Von grofser Bedeutung erscheinen auch die zum Zweck der allgemeinen Bildung begründeten Vereine und Bildungsveranstaltungen. Unsere Volksbildungsvereine, sowie die aus dem Vereinswesen erwachsenen Volksbibliotheken, öffentliche Lesehallen, Volkshochschulen, Veranstaltungen von populär wissenschaftlichen Vorträgen haben für die Förderung der Volksbildung schon Bedeutendes geleistet.

---

[1]) *Stein.*

[2]) *Stein,* Handbuch der Verwaltungslehre. II, S. 207.

Weiterhin erscheint es zunächst als eine schöne Pflicht gröſserer Gemeinden, durch öffentliche Bibliotheken, Theater und Museen der allgemeinen Bildung Hilfe zu leisten. Erst wo die Mittel des Einzelnen, der Vereine und Gemeinden nicht ausreichen, hat der Staat mit seinen reicheren Mitteln einzutreten.[1])

Die höchste und tiefste Menschenbildung aber wurzelt in der Religion. Das Lehrhafte einer Religion kommt zum Ausdruck in der Konfession. Eine gröſsere Zahl einer gleichen Konfession Zugehöriger bildet eine Kirche. Die Kirche, als solche, und rein nach ihrem idealen Begriff erfaſst, ist eine über alle Landesgrenzen hinausragende und auf keine physische, sondern lediglich providentielle Macht gestützte Heilsanstalt, welche die Menschen durch die Gemeinsamkeit gleicher Glaubensartikel und der damit zusammenhängenden religiösen Symbole nicht so sehr ihrer zeitlichen, als vielmehr ewigen Bestimmung entgegenzuführen hat.[2]) Während der Staat seiner Natur nach nur auf äuſsere Gesetzmäſsigkeit des Handelns gerichtet ist, dringt die Kirche dagegen auf innere Reinheit und Lauterkeit der Gesinnung.[3]) Der Staat betrachtet die Menschen vorzugsweise als soziales Element, die Kirche dagegen als Glied einer intelligiblen Welt. Der Staat erfaſst den Menschen mehr in seiner Beziehung zu seines Gleichen, die Kirche dagegen mehr in seiner Beziehung zu Gott.[4]) Bei einem Nebeneinanderbestehen von Staat und Kirche wird nach *Mohl*[5]) die Ausbildung des religiösen Sinnes und die gemeinschaftliche Gottesverehrung von den übrigen menschlichen Lebenszwecken ausgeschieden und zu einer eigenen, von dem staatlichen Zusammen-

---

[1]) Vergl. hierzu auch *Stein*, Handb. der Verwaltungslehre II, S. 206.

[2]) *Nahlowsky*, Grundzüge z. Lehre von der Gesellschaft u. dem Staate. S. 27.

[3]) Ebenda S. 28.

[4]) Ebenda S. 31.

[5]) *Mohl*, Politik, Tübingen 1869. I. S. 175.

leben abgesonderten Ordnung abgeschlossen, so dafs bei einem und demselben Volke beide Organismen mit ihren verschiedenen Zwecken und Formen nebeneinander bestehen, jedes Individuum sowohl dem einen als dem andern angehört. Sobald man darum Staat und Kirche ihrem reinen Begriffe nach erfafst, und sich die Hauptaufgabe beider vergegenwärtigt, wird man sich der Überzeugung nicht verschliefsen können, dafs es für beide eine innere sittliche Nötigung giebt, sich gegenseitig anzuerkennen und zu respektieren.[1]) Denn Staat und Kirche hängen im Innersten zusammen, da sie beide am letzten Ende Erziehungsanstalten für das Menschengeschlecht sind.[2]) Es macht hier keinen Unterschied, ob nur eine Kirche in dieses Verhältnis gestellt wird, oder ob der Staat mehrere Kirchen zugleich in sich begreift. Keine dieser Kirchen kann dann vor einer andern den Vorzug beanspruchen, dem Staate gegenüber sind sie einander gleich und haben völlig gleiche Rechte. In einem freien Staate mit konfessionell gemischter Bevölkerung kann es keine Staatskirche geben. Der Staat selbst, als Anstalt und Organismus, gehört nach *Mohl*[3]) keiner Kirche an.

Hieraus ergiebt sich, dafs der Staat in seiner Wirksamkeit auch gegenüber der Kirche sich bestimmte Schranken zu setzen hat. Es kommt dabei ein zweifaches Verhältnis in Betracht: Das Verhältnis des Staates zu den Einzelgliedern der Kirche und sein Verhältnis zur Kirche als organischer Gemeinschaft.

Die Zugehörigkeit eines Staatsbürgers zu einer Kirche beruht auf dessen freier Selbstbestimmung. In welcher Kirche er sein religiöses Bedürfnis am besten befriedigt findet, somit auch der Übertritt aus einer Kirche in die andere, entzieht sich völlig der Einwirkung des Staates. Als Vater steht dem Staatsbürger auch das Bestimmungsrecht zu, welcher Kirche er seine Kinder zuführen will. Nicht

[1]) *Nahlowsky*, S. 29.
[2]) *Treitschke*, Politik. I, 327.
[3]) *Mohl*, Politik. I, 192.

nur hat nach *Mohl* der Staat kein Recht und kein Interesse eine bestimmte Kirche zu begünstigen, und somit auch keine Veranlassung mit einem Gesetze vor allen anderen Ordnungsweisen einzuschreiten; sondern es ist überhaupt das wesentliche Entscheidungsrecht des Vaters eine Sache der Gewissensfreiheit und des Familienrechtes. Die religiöse Erziehung bildet einen Teil der übrigen Erziehung überhaupt, und es kann ein gedeihliches Ergebnis nur dann erreicht werden, wenn eine Übereinstimmung in allen Teilen stattfindet. Dem Vater steht nun aber das Erziehungsrecht nach jedem Privatrechte der Welt zu; somit mufs ihm auch die Bestimmung über die religiöse Bildung überlassen sein. Ein Eingriff in diese seine Befugnis wäre auch noch zu gleicher Zeit ein Eingriff in die Gewissensfreiheit. Da bei einer etwaigen Meinungsverschiedenheit der Mutter die väterliche Entscheidung im Rechte vorgeht, so kann auch die Thatsache, dafs der Vater in einer gemischten Ehe lebt, hier keinen Unterschied machen.[1])

Folgerichtig wird dem Staate auch kein Recht zustehen, Vereinigungen von einer gemeinsamen Kirche Angehörigen zur Gründung von Privatschulen mit konfessionellem Charakter zu hindern. In Gegenden mit konfessionell gemischter Bevölkerung erscheint es sogar dem Zwecke der religiösen Erziehung förderlich, wenn die Glaubensgenossen zur Gründung freier Schulgemeinden sich zusammenschliefsen. Ebensowenig wird der Staat auf die Entscheidung der Selbstverwaltungskörper hindernd einwirken dürfen, wenn sie konfessionelle Schulen gründen wollen. So lange die Mittel des Staates dafür nicht beansprucht werden, bereits bestehende Schuleinrichtungen dadurch keinen Schaden leiden, und diese Schulen den sonst vom Staate zu stellenden Anforderungen genügen, wird es dem Staat auch gleichgiltig sein müssen, wie grofs die Zahl der Schüler ist, welche für eine solche

---

[1]) *Mohl*, Politik. I, S. 526.

Schule in Betracht kommen. Denn das Normale ist nach *Treitschke* unzweifelhaft die Einheit, nicht die Mischung. Daraus folgt aber nicht, dafs Simultanschulen immer verworfen werden müfsten. In den polnischen Provinzen sind sie nötig, um das Deutschtum zu fördern. Wir müssen dort die deutsche Bildung zur Herrschaft bringen; eine rein katholische Schule aber bedeutet in Polen und Westpreufsen eine polnische Schule. Wer das nicht einsehen will, opfert grofse reale Interessen der deutschen Nation zu Liebe einer abstrakten Theorie.[1])

Weit schwieriger gestaltet sich das Verhältnis des Staates zur Kirche als organische Gemeinschaft. Nichts ist begreiflicher, sagt *Mohl*, als dafs jede Gewalt, welche sich festzusetzen und zu verewigen wünscht, die Erziehung der Jugend zu erlangen sucht. Der gröfste Teil der Menschen kommt, was allgemeine Bildung und Weltanschauung betrifft, nicht über die Stufe hinaus, auf welche sie der Jugendunterricht stellt. Diese Erwägungen könnten zu keiner Zeit der Kirche entgehen. Selbst solche, welche keine äufsere Herrschaft anstrebten, mufsten der religiösen Leitung der Gemüter wegen sich bestreben, einen grofsen, womöglich einen beherrschenden Einflufs auf den gesamten Unterricht zu erhalten. Während einer Reihe von Jahrhunderten war es in der That die Kirche, welche die Volksbildung übernahm, und dafs Europa nicht noch tiefer in Barbarei und Finsternis verfiel, ist ihr zu verdanken.[2]) Aber mit dem Kirchengut, schreibt *Treitschke*, hat die Reformation auch die Kulturpflichten der alten Kirche sekularisiert. Der moderne Staat hat die Volksschulen geschaffen und auch hier durch die That gezeigt, dafs er jene Pflichten besser zu erfüllen versteht als die Kirche. Seitdem er also das Schulwesen selber in die Hand genommen hat, kann der Kirche nur eine Mit-

---

[1]) *Treitschke*, Politik. I, S. 358.
[2]) *Mohl*, Politik. I, S. 231.

wirkung dabei, nicht aber die alleinige Aufsicht zugestanden werden.[1])

Sicherlich soll die Grundlage jeder Erziehung eine sittlich-religiöse sein, und es ist eine der beklagenswerten Folgen der vollständigen Trennung von Staat und Kirche nach amerikanischem Systeme, dafs jeglicher Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen aufhört. In besseren Zuständen macht derselbe namentlich in den Volksschulen den Kern der Bildung aus. Auch versteht es sich von selbst, dafs ihn jede Kirche für die ihr angehörige Jugend selbst erteilt oder wenigstens überwacht.[2]) Auf jeden Fall mufs das Verhältnis der Unterrichtsanstalt, wie *Petersilie*[3]) ausführt, zu dem kirchlichen Bekenntnis der Gemeinde staatlicherseits stets soweit berücksichtigt werden, als erziehliche Momente in Frage kommen. Fachschulen und Universitäten liegen völlig aufserhalb dieses Verhältnisses. Anders aber die Schullehrerseminare und die niedern Lehranstalten, vor allem die Volksschulen. Der Elementarschüler kann einen festen ethischen Halt nur dann gewinnen, wenn die Autorität seines kirchlichen Gemeinschaftslebens durch die der Schule bestätigt oder wenigstens nicht verletzt wird. Vornehmlich also der Religionsunterricht mufs einen ausgesprochenen konfessionellen Charakter haben; denn soweit er erziehliche Momente enthält, ist er für die Volksschule nicht nur unentbehrlich, sondern er mufs sogar wegen dieser Momente der eigentliche Mittelpunkt des ganzen Unterrichts sein. Da aber nun die einzelnen Bekenntnisse als Korporationen ein unbestreitbares Recht auf Überwachung dieses Unterrichtes haben und dieses Aufsichtsrecht nicht selten zu Kollisionen mit dem des Staates führt, so entsteht für die staatliche Unterrichtsverwaltung die Frage, ob sie den Religionsunterricht durch eigene Kräfte erteilen oder zur Ver-

[1]) *Treitschke*, Politik. I, S. 350.
[2]) *Mohl*, Politik. I, S. 231.
[3]) *Petersilie*. I, S. 59 u. 60.

meidung aller Streitigkeiten von den kirchlichen Organen ausführen lassen, beziehentlich ganz aus der Schule entfernen und der Kirche völlig überweisen soll. Die Schule als erwachsene Tochter der Kirche thut aber wohl am besten, wenn sie ihren eigenen reinlich gesonderten Hausstand führt und den Religionsunterricht in ihren Räumen von solchen eigenen Kräften erteilen läfst, die die Billigung der betreffenden Kirchen gefunden haben.[1] — Offenbar steht hier der Staat vor einer seiner schwierigsten Aufgaben, wenn er einerseits den billigen Anforderungen der Kirche gerecht werden, andererseits aber jeden Eingriff derselben in seine eigenen Rechte verhüten will. Eine möglichst saubere Grenzbestimmung des Wirkungskreises von Staat und Kirche erscheint darum für beide Teile im Interesse eines friedlichen und gesegneten gemeinsamen Wirkens durchaus erforderlich. Nach *Löning*[2] stehen auch auf diesem letzteren Standpunkte die deutschen Gesetzgebungen der Gegenwart. Sie halten daran fest, dafs die Leitung des gesamten Unterrichts in den öffentlichen Schulen mit Einschlufs des Religionsunterrichtes in einheitlicher Weise nach Mafsgabe der von dem Staate aufgestellten Normen zu erfolgen habe, aber sie räumen den staatlich anerkannten Kirchengemeinschaften ein Recht der Mitwirkung bei Leitung und Beaufsichtigung des Religionsunterrichtes ein, ein Recht, dessen Grenzen freilich in den verschiedenen Staaten in verschiedener Weise gezogen sind.

Unter den Wissenschaften, die nach *Lorenz von Stein* der Staat vorauszusetzen und deren Inhalt und Verständnis ihres Wertes er aus den Händen derjenigen zu empfangen hat, welche sich speziell damit beschäftigen, nennt jener Staatsrechtslehrer auch die Pädagogik und Methodologie, diejenigen Wissenschaften also, welche sich mit der Erziehung der Jugend und der Überlieferung des Bildungs-

---

[1]) *Petersilie.* 1, S. 60.

[2]) *Löning*, Lehrbuch des deutschen Verwaltungsrechts. S. 572.

inhaltes an dieselbe beschäftigen. In der That bedürfen diese Wissenschaften zu ihrer Ausgestaltung als solche und in ihrer praktischen Ausübung als Kunst der Hilfe des Staates nicht, sie würden dieselbe sogar als eine Einmischung in ihr Gebiet und als ihre freie Entwicklung hemmend zurückweisen müssen. Wenn *Lorenz von Stein* meint, dafs diese Wissenschaften wie alle anderen, sobald sie über ihre eigene Sphäre hinausgehen und mitwirkend in das praktische Gesamtleben hineingreifen, Gegenstand des Staates werden, und wenn er fordert, dafs dieser dann sich nunmehr über das Verhältnis derselben zu einander Rechenschaft ablege, damit der Gegenstand und Inhalt jedes einzelnen Lebensgebietes und jeder selbständigen Wissenschaft zum Inhalt der Wissenschaft vom Staate und seinem Leben werde,[1]) so setzt er doch immer jene Wissenschaften als gegeben voraus. Der Staat hat sie »zu verstehen und für seine Aufgaben zu gebrauchen, aber er hat sie weder zu entwickeln noch zu begründen.«[2])

Der Staat kann keinen anderen Erziehungszweck aufstellen als den, welchen die wissenschaftliche Pädagogik uns zeigt: Charakterstärke der Sittlichkeit. »Denn jedes Individuum, welches durch die planvollen Bemühungen des Erziehers dem Ideal der Persönlichkeit nahe gebracht worden ist, dafs es die praktischen Ideen als Normen anerkennen gelernt hat, die seine Gesinnung und sein Handeln bestimmen sollen, wird so vorbereitet am besten an der Verwirklichung der sittlichen Zwecke, welche den weiteren Kreisen der Gesellschaft gesteckt sind, mitarbeiten können. Er wird so ausgerüstet am energischsten an der Beseeluug der menschlichen Gesellungen teilnehmen und überall mit dafür sorgen, dafs nicht die Maximen der Klugheit, sondern die Forderungen der Sittlichkeit zur Geltung gelangen«[3]) innerhalb der menschlichen Gesellschaft. Die

---

[1]) *Stein*, Bildungswesen. S. 5 u. 6.
[2]) *Stein*, Handbuch des Verwaltungsrechtes. II, S. 119.
[3]) *Rein*, Pädagogik. S. 73.

gröſsere oder geringere Zahl sittlicher Charaktere, welche ein Staat enthält, wird dann zum Maſse der geistigen Kraft seiner selbst.

Ebensowenig kann der Staat andere Mittel zur Erreichung dieses Zweckes vorschreiben wollen, als sie die pädagogische Psychologie uns angiebt. Und auch diese Wissenschaft hat der Staat vorauszusetzen und ihrer freien Entwicklung zu überlassen.

Noch weniger würde eine gesunde Methodik die Einmischung des Staates vertragen. Der Staat kann zwar allgemeine Richtlinien, die gereifte pädagogische Erfahrung gegeben hat, für den Lehrplan aufstellen, nie aber einen allgemeinen und ausgeführten Lehrplan für sein ganzes Gebiet. Eines schickt sich nicht für alle. Jeder Lehrplan wird durch individuelle Verhältnisse beeinfluſst und ist am besten von dem Leiter eines jeden Schulorganismus selbst aufzustellen. Der Staat hat ihn dann nur durch seine fachmännischen Organe prüfen zu lassen und seine Geltung zu genehmigen oder zu versagen. Die Behandlung und Durcharbeitung des Stoffes aber kann vollends nur in das selbständige Ermessen eines jeden Lehrers gestellt werden. Dem Staate steht allerdings das Recht zu, veraltete oder schlechte Methode zu untersagen, wie ja erst noch vor ca. 10 Jahren der preuſsische Staat Veranlassung gehabt haben soll, die Buchstabiermethode zu verbieten.

Vor allem muſs auch beim Unterrichte der Lehrerpersönlichkeit volle Freiheit gegeben sein, sich in ihrer Besonderheit zu bethätigen. Kein formeller Lehrplan der Welt vermag es nach *Lorenz von Stein*, durch seine Aufstellung der ethischen Forderung, die in aller Bildung die gleiche ist, zu genügen. Es ist auch hier so und wird auch ewig so bleiben, daſs dem wahrhaft Menschlichen nie die Form, sondern nur der Mensch selber genügen kann. Darum wird jenes objektive Element der groſsen Einheit des gesamten Bildungswesens nirgends und zu keiner Zeit genügen, wenn es nicht mit dem

subjektiven, mit der freien und liebenden Hingabe der Persönlichkeit, an die Aufgabe des Bildungswesens selbst erfüllt wird. Es ist thunlich, die formale Aufgabe des Lehrers durch Methodologie und Pädagogik wissenschaftlich zu formulieren; es ist nicht möglich, damit die hohe Idee, die im Lehrertum liegt, zu erfüllen. Der wahre Lehrer wird sich nicht wie der Einzelne genügen lassen an jenem ethischen Bewufstsein von seinem eigenen Beruf, sondern das ist sein wahrer, unschätzbarer Wert, dafs er in der Lehre der Vorbildung wie des Faches das Bewufstsein von dem Höheren und Edleren in jeder Lebensaufgabe auch dem Lernenden wachrufe. Er ist in Wahrheit erst dann der Berufene, wenn durch ihn nicht blofs der einzelne Zweck und seine Bedingungen, sondern die grofse Idee, die sich in allen vollzieht, dem geistigen Auge des Jünglings zur Anschauung gelangt! Und wenn die Pädagogik des zu Lernenden in der Sitte liegt, so soll die Pädagogik des Lehrers vielmehr darin bestehen, dafs er nicht blofs der Meister des Faches, sondern das Vorbild der sittlichen Würde und der höheren Anschauung des Einzelnen für den Lehrenden sei und bleibe. Dafür wird sein Bild, das die Erinnerung nie verliert, in gleich dankbarer Verehrung auch im Herzen seiner Schüler erhalten bleiben; denn unter allen Dingen dauert das im Geiste am längsten, woran derselbe seinen ersten höheren Genufs gehabt hat. Darum war nie der Lehrer der gröfste, dessen Geschick das gröfsere war, sondern der den Weg zu finden weifs, auf welchem das Herz des Jünglings das Tägliche mit dem Ewigen, das Wertvolle mit dem Unschätzbaren zu verbinden wufste![1]) Eine solche Lehrerpersönlichkeit aber kann nur dann ihre segensreiche Thätigkeit entfalten, wenn sie nicht durch kleinliche, gesetzliche Schranken eingeengt wird, sondern in voller Freiheit sich bethätigen kann.

So ist es das Prinzip der Freiheit des Individuums,

---

[1]) *Stein*, Bildungswesen. S. 47 u. 48.

das auf dem Gebiete des Bildungswesens überall den Staat veranlassen soll, weise Zurückhaltung zu üben und die Grenzen seiner Wirksamkeit so eng zu ziehen, als es die zu erstrebende Verwirklichung der Staatsidee irgend zuläfst.

7. Die staatliche Beschränkung der Freiheit des Individuums im Interesse der Bildung und die für den Staat daraus sich ergebenden Pflichten.

Aber die Freiheit ist nichts Fertiges; sie ist ein Werdendes, sowohl beim Individuum wie auch bei der Gesellschaft. Vieles mufs zuvor erst lange als Gebot befolgt werden, ehe es aus freier Selbstbestimmung hervorgeht. Dies ist insbesondere mit der Aneignung der Bildung der Fall, deren Wert nicht so in die Augen springt wie der materieller Güter. Es gehört immer schon ein gewisser Grad von Bildung dazu, um ihren Wert zu erkennen, und ohne Anregung würden die Massen sicherlich lange Zeit träge in der Umbildung verharren. So wenig dies im Interesse der Einzelnen liegt, ebensowenig liegt es im Interesse des Staates.

Es zeugt somit nur von einem erreichten höheren Grade geistiger Entwicklung, wenn der Staat eine gewisse elementare Bildung von allen seinen Bürgern fordert und durch gesetzlich angeordneten Schulbesuch erzwingt. Mit dem Schulzwange greift er tief in das geistige Leben des Einzelnen hinein. Der Zwang aber, sagt *Mohl*, wird nicht gegen das noch ganz bestimmungslose Kind, sondern gegen seine Eltern und Vormünder angewendet, welche aus Geiz oder Roheit im Begriffe sind, demselben einen ungeheuren, oft nie wieder gut zu machenden Schaden zuzufügen. Der Staat also tritt lediglich als Obervormund der Recht- und Schutzlosen abwehrend ein, um dem Kinde die Möglichkeit zu verschaffen, sich wenigstens die zur Entwicklung der Geisteskräfte und zum Fortkommen im Leben unentbehrlichste Bildung zu erwerben.

Der eigene Wille des Kindes könnte, wäre es bestimmungsfähig, vernünftigerweise kein anderer sein, diesen aber ergänzt der Staat.[1])

So liegt dieser vom Staate geübte Zwang zunächst allerdings im Interesse des Einzelnen, von noch höherer Bedeutung aber ist er dennoch für die Gemeinschaft. An sich ist nach *Stein*[2]) die Bildung des Einzelnen absolut frei. Allein sie ist eine Bedingung der Entwicklung der Gesamtheit. Der Staat hat deshalb das ganze Mafs derselben zu sichern, welche für die thätige Beteiligung des Einzelnen am Gesamtleben erfordert wird. Er hat darum wenigstens die Elementarbildung nicht der völligen Freiheit und dem Zufalle zu überlassen, sondern ihre Aneignung als eine Pflicht des Staatsbürgers zu fordern und gegebenen Falles zu erzwingen. Das Wesen der Schulpflicht, sagt *Stein*, beruht darauf, dafs die Möglichkeit des Erwerbes der elementaren Bildung weder von dem Besitze von Vermögen (unentgeltlicher Unterricht) noch an der zufälligen Absicht der Eltern abhängen darf, da der Besitz dieser Kenntnisse die absolute Bedingung alles geistigen Lebens und damit die Voraussetzung der Entwicklung jeder Persönlichkeit ist. Jeder Einzelne aber ist Teil der Gemeinschaft und Leben und Kraft der Gemeinschaft hat ihr Mafs in dieser Entwicklung des Einzelnen. Der Erwerb der ersten Bedingung aller Persönlichkeit aber darf, eben weil sie ein integrierender Teil des Ganzen ist, nicht ihrer individuellen Willkür überlassen sein. Es wird zu einer Pflicht gegen die Gemeinschaft, die ja selbst die Grundlage und Bedingung seiner selbst ist, und so entsteht die Schulpflicht, deren Erfüllung durch jeden das erste Prinzip alles gesitteten Unterrichtswesens ist. Es hat Tausende von Jahren bedurft, ehe sie aus dem allgemeinen Bewufstsein und Bedürfnis hinaus

---

[1]) *Mohl*, Polizeiwissenschaft I. S. 528.
[2]) *Stein*, Handbuch des Verwaltungsrechts. 1. Aufl. S. 113.

zu einer gesetzmäfsigen Verpflichtung des Staatsbürgers hat werden können.[1])

Das zweite Prinzip nun, dessen Anerkennung selbst erst durch die Arbeit von Jahrtausenden für das Bildungswesen gewonnen ist, besteht nach *Stein*[2]) in dem Satze, dafs, wenn die Schulpflicht für die Elementarbildung gilt, die Berufsbildung rechtlich als Bedingung für den öffentlichen Beruf zu gelten habe. Unter dem Berufe an sich verstehen wir mit *Lorenz von Stein* die zum Bewufstsein gekommene besondere Lebensaufgabe des Einzelnen. Der Beruf empfängt seine öffentliche Erscheinung durch die Erklärung des Einzelnen, seine Thätigkeit auch praktisch der Ausübung dieses Berufes widmen zu wollen. Eine individuelle Lebensaufgabe wird zum Berufe durch das sittliche Bewufstsein von der höheren Gemeinschaft aller dieser individuellen Lebensaufgaben. Die Idee des Berufes enthält die Einheit der individuellen Lebensbestimmungen, die Arbeit im geistigen Leben der Gemeinschaft.[3]) Allein diese Arbeit im Leben der Gemeinschaft setzt die Fähigkeit hierzu voraus. Je weiter sich nun die Berufe entwickeln, je weniger wird der Einzelne fähig, darüber zu urteilen, ob jene Fähigkeit vorhanden ist. Aus diesem an sich einfachen und wohl berechtigten Satze ergeben sich nach *Stein* die zwei Rechtssätze, auf welchen ein so wesentlicher Teil unseres gesamten öffentlichen Lebens beruht, und durch die wir uns so tief von der alten Welt unterscheiden, dafs wir sie auf diesem Gebiete oft gar nicht verstehen. Der erste dieser Rechtssätze ist der, dafs, wenn die Berufsbildung an sich erst die Berechtigung zur Ausübung des Berufes geben darf, auch die öffentliche Feststellung der wirklich gewonnenen Berufsbildung notwendig ist. Diese aber ist nichts anderes als das Prüfungswesen. Das Prüfungswesen ist daher das erste

---

[1]) *Stein*, Bildungswesen, S. 139.
[2]) *Stein*, Bildungswesen, S. 140.
[3]) *Stein*, Bildungswesen. S. 166.

notwendige und von dem germanischen Bildungswesen auch von Anfang an erkannte Rechtsprinzip für das Berufsbildungsrecht; ja, es ist das Prinzip, welches zuerst der Bildung ein öffentliches Recht gegeben hat. Es hat daher nicht blofs seine unerschütterliche Stellung im Verwaltungsrecht und seine eigentümliche hochbedeutsame Geschichte von den öffentlichen Liturgieen und olympischen Spielen der Hellenen an bis auf unsere Zeit, sondern es hat einen geradezu unschätzbaren Wert für das ganze Gesamtleben, den alle Völker empfinden, die es nicht bei sich entwickelt haben. Nur mufs ihm, und das ist leider nicht ebenso klar und anerkannt, der zweite Grundsatz entsprechen, dafs die durch die öffentliche Prüfung bestätigte Bildung auch ein Vorrecht zur Ausübung des Berufes gegenüber denen geben mufs, die eine solche Berufsbildung nicht durch eine Prüfung konstatiert haben.[1])

Der Staat würde jedoch der ihm gestellten Aufgabe nicht vollständig entsprechen, wenn er nur die Erwerbung einer Elementarbildung von allen seinen Staatsbürgern und die Erwerbung einer Berufsbildung von allen denjenigen, welche einem öffentlichen Berufe sich widmen wollen, forderte. Er wird auch vor allem darüber zu wachen haben, dafs auf den betreffenden Bildungsanstalten die Erlangung der geforderten Bildung ermöglicht werde. Er wird darüber zu wachen haben, dafs Unterricht und Zucht in den privaten, wie in den öffentlichen Bildungsanstalten derart gehandhabt werden, dafs die sittliche wie die intellektuelle Bildung der Schüler gesichert wird. Hieraus entspringt das Aufsichtsrecht des Staates über das gesamte Schulwesen desselben.

Die erste Aufgabe dieser Oberaufsicht, welche so sehr in der Natur der Sache liegt, dafs schon Solon sie rechtlich bestimmt hat, obgleich Athen überhaupt kein geistiges sondern nur ein militärisches Unterrichtswesen hatte, besteht nach *Stein* in der Bildungspolizei, deren Wesen und

---

[1]) *Stein*, Bildungswesen, S. 140.

Zweck es hier wie immer ist, die Gefahren, welche der geistigen und sittlichen Entwicklung des Kindes vermöge der freien Bildung drohen, abzuwenden. Diese Gefahren können allerdings einerseits in der Person des Lehrers ruhen, sie können aber auch andererseits in der Lehrunternehmung oder der Schule selber liegen; und in diesem Falle wird die Aufgabe der Polizei hier wie immer nur in der Abwendung solcher Gefahren durch Verbot, Gebot und Inspektion liegen.

Die zweite und viel höhere Aufgabe der Oberaufsicht besteht dagegen darin, denjenigen, welche die Bildung suchen, die Gewähr für die Fähigkeit des Lehrers zu geben. Die Oberaufsicht erscheint in zweifacher Weise. Zuerst und vor allem wird sie diejenigen Bedingungen feststellen, welche in Lehrplan und Lehrmitteln eines solchen Unternehmens bestehen; und dann wird sie in der Lehrprüfung für die Lehrer die persönliche Gewähr für die Fähigkeit zu Unterricht und Lehre fordern. So entsteht das Prinzip, dafs für die Privatschulen die Genehmigung des Bildungsunternehmens (Konzessionsprinzip) im Namen der Oberaufsicht notwendig sei, die dann mit deren Recht auf Inspektion verbunden ist, welche wieder in dem Grade mehr ausgebildet wird, in welchem die Verwaltung solchen Schulen materielle Hilfe gewährt, wie in England. Das kennt für die höchsten Bildungsanstalten (Universitäten, Gymnasien) schon das Mittelalter; unser Jahrhundert hat es auch für den Volksunterricht durchgeführt.[1])

Den Beschränkungen der Freiheit, welche der Staat seinen Bürgern im Interesse der Bildung auferlegt, entsprechen ebenso viele Verpflichtungen, die er damit zu übernehmen hat. Es wäre ein Unding, eine Thätigkeit erzwingen zu wollen, zu deren Ausübung die Bedingungen der Möglichkeit fehlen. Diese Bedingungen, soweit sie

---

[1]) *Stein*, Bildungswesen. S. 136 u. 137.

der Einzelne selbst zu schaffen nicht im stande ist, darzubieten, ist Aufgabe des Staates. Je vielseitiger nun die wünschenswerte Bildung ist, desto schwieriger ist eine ebenmäfsige und gleichmäfsige Entwicklung derselben, und nach *Mohl*[1]) zeigt sowohl Nachdenken als Erfahrung, dafs hierzu besondere Anstalten erforderlich sind, welche durch Darbietung geordneter Hilfe die gewünschte Bildung methodisch herbeiführen und fördern. Nur durch sie kann die Summe der Erfahrungen und Kenntnisse, welche Jahrhunderte nach und nach aufgespeichert haben, leicht und vollständig mitgeteilt werden.

Der Schulzwang kann also[2]) nur durchgeführt werden, wenn die nötige Anzahl von öffentlichen Schulen vorhanden ist. Es mufs deshalb gesetzlich bestimmt sein, wer diese Schulen zu gründen und zu erhalten, wer demnach zur Tragung der Schullast verpflichtet ist.

Die Schullast, welche die Herstellung und Einrichtung der Schulen, also die Sorge für die Schulgebäude, die Lehrerwohnungen, das nötige Schulinventar und die Besoldungen der Lehrer und Schuldiener umfafst, liegt, wie weiter oben bereits ausgeführt, allerdings zunächst nach natürlichem Rechte denen ob, die von der Schule einen Nutzen haben, also den Familien, Körperschaften, Gemeinden; erst im Unvermögensfalle dem Staate.[3]) Je nach den Arten der Schulen haben diese einzelnen Korporationen ein gröfseres oder geringeres Interesse und demnach auch eine engere oder weitere Unterhaltungspflicht. So entspricht es den allgemeinen Rechtsbegriffen, wenn z. B. das preufsische Allgemeine Landrecht als die Nächstverpflichteten zur Unterhaltung der Volksschulen die Familienväter der betreffenden Schulgemeinde bezeichnet, wenn die städtischen Kommunen überdies zur Unterhaltung ihrer höheren Lehranstalten herangezogen werden, wenn der

---

[1]) *Mohl*, Polizeiwissenschaft. I, S. 517.
[2]) *Stengel*, S. 326.
[3]) *Petersilie*. I, S. 31.

Staat die eigentlichen Hochschulen unterhält und überall da subsidiarisch eintritt, wo ohne seine Hilfe das Gesamtinteresse nicht gewahrt werden könnte.

Was die Unterhaltungspflicht der politischen Gemeinden anbetrifft, so leitet sie schon *Suarez* in seiner Denkschrift auf den altgermanischen Begriff der Gesamtbürgschaft zurück, von der noch hie und da Überreste als ständiges Rechtsherkommen geblieben sind. Die Pflicht des Staates zur Schaffung und Erhaltung der Unterrichtsgelegenheit bemifst *Stein*[1]) danach, wie weit die Bildung der Einzelnen zur »geistigen Kraft der Gemeinschaft« wird. Genauer entscheidet *Mohl*[2]), indem er sagt, dafs der Staat grundsätzlich nur die allgemeinen Kosten des Organismus, also die Ausgaben für Leitung und Überwachung des Volksschulwesens, die für Schullehrerseminarien, etwa Beiträge zur Witwenkasse u. dergl. trägt. Dagegen sei die Herstellung der Schulgebäude und die Bezahlung der Lehrer in erster Linie Sache der betreffenden Gemeinden, also der Selbstverwaltung. Nun entspringt nach *Stein*[3]) die Idee der Verwaltung aus dem höchsten Prinzip alles persönlichen Lebens, die Entwicklung der Menschheit durch die freie Selbstthätigkeit des Individuums zu erreichen. Die Verwaltung soll der begrenzten Kraft dafür die sonst für dieselbe unerfüllbaren Voraussetzungen bieten. Hat sie das gethan, so mufs sie, um ihrer eigenen Idee zu entsprechen, die Benutzungen dieser Bedingungen, welche für alle gleichmäfsig dargeboten werden, der Selbstbestimmung und der Arbeit jedes Einzelnen überlassen. Bei dieser Selbstbestimmung beginnt ihre Grenze. Überschreitet sie dieselbe, indem durch sie die Gemeinschaft für die Einzelnen etwas leistet was die letzteren sich selbst erzeugen und erhalten könnten, so wird eine solche Thätigkeit derselben zu einem unlösbaren Wider-

---

[1]) *Stein*, Handbuch des Verwaltungsrechts. II, 120.
[2]) *Mohl*, Politik. II, 10.
[3]) *Stein*, Handbuch des Verwaltungsrechts. III, 82.

spruch mit dem Prinzip, aus dem sie hervorgegangen ist. Eine Verwaltung kann nicht gedacht werden, ohne dafs sie die volle Selbstthätigkeit des Einzelnen fordert, die Selbstverantwortlichkeit desselben für sein Einzelleben zum Grunde legt und daher die Selbständigkeit jeder individuellen Entwicklung durch die Selbsthilfe sich erfüllen läfst.

Also tritt nach dem allgemeinen Prinzip aller Verwaltung nach *Stein*[1]) die Staatsgewalt nur da ein, wo die Bedingungen der individuellen Entwicklung durch den Einzelnen nicht mehr geschaffen werden können. Dies allgemeine Prinzip gilt auch für jeden Teil der Verwaltung, also auch für das Unterrichtswesen. Entsteht nun ein Organismus der bildenden Thätigkeit auch ohne den Staat, und erhält sich derselbe, wie wir alle täglich auf allen Gebieten der Bildung sehen durch sich selbst auch ohne staatliches Zuthun, so folgt nach *Stein* aus jenem höchsten leitenden Prinzip, dafs das ganze staatliche Unterrichtswesen nur da und nur soweit eintreten mufs als das freie Bildungswesen entweder nicht selbstthätig entstehen kann, oder seiner Aufgabe nicht durch sich selber zu genügen vermag. Dann aber mufs der Staat eintreten. Dem Fordern entspricht auch das Fördern. So haben sich denn vielfach[2]) die Staatsregierungen dazu verstanden, den politischen und Schulgemeinden zur Aufbringung der Unterhaltungskosten für das Volksschulwesen nicht nur aufserordentliche, sondern sogar gesetzlich festgelegte Zuschüsse zu gewähren. So leistet in Preufsen der Staat bei Volksschulen nicht nur Bedeutendes zu persönlichen und sächlichen Aufwendungen in Bedürfnisfällen, sondern er zahlt auch periodische Dienstalterszulagen für die vollbeschäftigten Lehrkräfte.

Soweit aber die Unterhaltungspflicht solche Schulen oder Unterrichtsanstalten betrifft, welche in erster Linie

[1]) *Stein*, Bildungswesen. 134.
[2]) *Petersilie*. I, 32.

das Privatinteresse des einzelnen Schülers, in zweiter und dritter Linie erst das weitere Interesse der Gesamtheit fördern, entspricht es nach *Petersilie*[1]) zum mindesten der Billigkeit, zuerst die einzelnen Nächstbeteiligten und in weiterer Hinsicht erst die Korporationen zur Erfüllung jener Pflicht heranzuziehen. Die Art, wie dieses an erster Stelle geschieht, ist herkömmlich die Erhebung eines persönlichen Schulgeldes.

Mohl[2]) schreibt darüber, dafs man für eine unentgeltliche Benutzung der verschiedenen Arten von Schulen, aus dem Gesichtspunkte geneigt sein möchte, weil die Bildungsinstitute allgemeine Staatsanstalten seien, deren Errichtung und Erhaltung also auf gemeinschaftliche Kosten gehen müsse, ferner weil eine möglichst allgemeine Verbreitung der Bildung dem Ganzen und, mittelbar, jedem Einzelnen nütze. Allein wenn zuzugeben ist, dafs die Bildung zunächst dem Einzelnen nützt, und somit nicht mit Unbilligkeit auch eine Entschädigung von ihm verlangt werden kann, wogegen andere, die auf ihre Kosten, im Auslande, oder gar nicht gebildet wurden, kaum mit Recht in Anspruch genommen werden mögen; wenn es ferner gewifs ist, dafs unentgeltlicher Unterricht in der Regel lässig gegeben und unfleifsig empfangen wird: so mufs man sich im allgemeinen auf die entgegengesetzte Ansicht neigen.[3]) Doch sind jene Gründe ohne Zweifel so gewichtig, dafs sie nicht nur einen Teil der Kosten auf die Staatskasse zu übernehmen erlauben; sondern dafs sie namentlich auch eine unentgeltliche Bildung der Armen als gerechtfertigt erscheinen lassen. Häufig wird wenigstens unentgeltliche Gewährung der Elementarbildung verlangt. Allein auch hier ist nach

---

[1]) *Petersilie.* I, 33.

[2]) *Mohl*, Polizeiwissenschaft. I. 529.

[3]) *Petersilie* sagt I, 36 dazu: Das Schulgeld darf nicht unmittelbar an den Lehrer als Entgelt seiner Thätigkeit entrichtet werden, da diese seine Thätigkeit keineswegs eine privatwirtschaftliche ist.

Mohl[1]) weder Grund noch Vorteil vorhanden, selbst nicht bei gesetzlichem Zwang zur Benützung der Schulen. Nur versteht sich hier Nachlafs der Bezahlung für alle Bedürftigen von selbst, jedoch unter keiner Bedingung in der Form von herabwürdigenden und erbitternden Armenschulen, sondern nur als freier Besuch der gewöhnlichen Schule.

Viel schroffer noch als *Mohl* wendet sich *Petersilie*[2]) gegen eine Unentgeltlichkeit des Unterrichtes. Da nach dessen Ansicht den Benutzern einer öffentlichen Unterrichtsgelegenheit unmittelbar besondere Vorteile erwachsen, welche den übrigen Gliedern des Gemeinwesens entgehen oder doch nicht in gerader Linie zu Gute kommen, so ist nach ihm die Erhebung der Gebühr des Schulgeldes als Entgelt für die gebotene Unterrichtsgelegenheit bei allen öffentlichen Schulen grundsätzlich gerade so gut gerechtfertigt, wie z. B. die Erhebung der Postgebühr bei Gebrauch der Postanstalten.

Bei allen Schulanstalten stehen nach *Petersilie*[3]) zwei Interessen gleichberechtigt nebeneinander, ein gemeinsames des Staates oder der Gemeinde und ein besonderes der Benutzer der Schulen. Also mufs ein Teil der Kosten des öffentlichen Unterrichtes auch von der Allgemeinheit getragen werden.

Je mehr nun eine Gruppe von Lehranstalten — die Volksschulen — lediglich den allgemeinen Bildungszwecken, der Erhaltung und Hebung des gesamten nationalen Kulturstandes zu dienen berufen ist, desto höher darf auch der auf öffentliche Mittel zu übernehmende Kostenanteil sein und desto niedriger mufs das Schulgeld bemessen werden.[4])

Einen persönlichen Schulgelderlafs hält *Petersilie*[5])

---

[1]) *Mohl*, Polizeiwissenschaft. I, S. 529 Anmerkg.
[2]) *Petersilie*, I, S. 34.
[3]) Ebenda, I, S. 35.
[4]) Ebenda, I, S. 35.
[5]) Ebenda, I, S. 37.

als die einzelne Ausnahme von der Regel, aus den verschiedensten Gründen für denkbar und zulässig, ja unter Umständen und zwar im öffentlichen Interesse grundsätzlich für berechtigt. Da nämlich das Wohl der Gesamtheit einen gewissen mindesten Grad von Bildung aller ihrer Glieder zur Voraussetzung hat, so darf auch niemand die Gelegenheit zu seiner Erwerbung, d. h. die Benutzung der öffentlichen Volksschule vorenthalten werden.

Im Gegensatze zur Volksschule ist bei allen über deren Ziel hinausgehenden Lehranstalten Unentgeltlichkeit des Unterrichtes für Unbemittelte nur bei gleichzeitiger besonderer Begabung und gleichzeitigem Fleiſse zulässig oder geboten.[1]

In ganzen Schulgattungen aber ist Schulgeldfreiheit grundsätzlich nur bei erheblichem Überwiegen des öffentlichen Interesses zu rechtfertigen.[2]

Unrichtig ist nach *Petersilie* die Ansicht, daſs in den Volksschulen das Schulgeld fortfallen müsse, weil die Elementarbildung nicht ein Recht, sondern eine Pflicht des Staatsbürgers sei. Die Verwaltungspolitik werde mit um so gröſserer Zweckmäſsigkeit gegen die Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichtes Stellung nehmen, als selbst bei weitgehendster Anerkennung des öffentlichen Interesses an der Förderung der Volksbildung gerade auf diesem Gebiete ein ganz besonderer privatwirtschaftlicher Vorteil für den einzelnen Benutzer der öffentlichen Unterrichtsgelegenheit niemals geleugnet werden könne.

Eine direkt entgegengesetzte Ansicht wie *Mohl* und *Petersilie* hat *Lorenz von Stein*, indem er das Bildungswesen ganz vom sozialen Standpunkte aus betrachtet. Nach ihm[3]) beginnt das soziale Bildungswesen als solches erst da, wo die Staatsverwaltung die Aufgabe anerkennt, Unterricht und Erziehung auch für diejenigen herzustellen,

---

[1]) *Petersilie*, I. S. 38.

[2]) Ebenda, I, S. 38.

[3]) *Stein*, Handbuch der Verwaltungslehre. III, 53.

welche die Mittel nicht besitzen, sie sich selber zu verschaffen. Hatte man schon in früherer Zeit den Armen unentgeltlichen Unterricht zugestanden, so erstrebt *Stein* die Beseitigung des Unterschiedes zwischen der nicht besitzenden und der besitzenden Klasse im Namen des Wertes, den die Bildung aller Einzelnen nicht blofs im Elementarunterricht, sondern in der geistigen Entwicklung überhaupt für das ganze Leben des Volkes hat. Es soll nicht blofs der Elementarunterricht, sondern die Bildung überhaupt vom Besitze und Erwerbe unabhängig gemacht werden, indem einerseits alle Stadien des menschlichen Lebens mit unentgeltlichen Bildungsanstalten versehen werden, in den Warteschulen bereits für die ersten Lebensjahre gesorgt wird, die Gemeinden gezwungen werden, für den Unterricht Schulen zu bauen und Lehrer anzustellen, für alle Klassen der gewerblichen Bildung eigene, allen zugängliche Schulen eröffnet werden, Museen, Sammlungen, Bibliotheken für alle errichtet und sogar die Arbeiterordnungen gezwungen werden, dem Jungen wie dem Erwachsenen Zeit und Gelegenheit zum individuellen Erwerbe der Bildung der geistigen Arbeitskraft zu geben. — So *Lorenz von Stein.*

Einen vermittelnden Standpunkt hat die preufsische Regierung in ihrem Besoldungsgesetz vom März 1897 eingenommen. Nach diesem ist der Volksschulunterricht unentgeltlich, dagegen wird an allen Schulen, welche über das Ziel der Volksschule hinausgehen, ein Schulgeld erhoben und nur begabten und fleifsigen aber armen Schülern an höheren Schulen das Schulgeld erlassen.

Eine zweite Pflicht, die sich für den Staat aus dem Schulzwange ergiebt, ist die Volksschullehrerbildung, nach *Treitschke* eines der schwierigsten pädagogischen Probleme.[1]) Aus dem Grundsatze, dafs eine fachgemäfse

[1]) *Treitschke*, Politik, Bd. I, S. 361. — Wenn Treitschke meint, dafs die alten Sergeanten unter Friedrich Wilhelm I. recht gute Schulmeister gewesen sind für die Dörfer ihrer Zeit, bessere als die

Bildung die Bedingung zur Anstellung also die Voraussetzung der Erfüllung des Berufes ist, entsteht das System der Schullehrerseminarien[1]), welche das Bewuſstsein der sittlichen Gemeinschaft des schweren Berufes erzeugen und veredeln und mit ihren Prüfungen die Gewähr für den Volksunterricht selbst geben.

Die Seminar-Zöglinge empfangen ihre Vorbildung in besonderen Präparandenanstalten. Was die Frage anbetrifft, ob diese Anstalten den Seminarien anzuschlieſsen seien, so müssen die Gründe, welche für Scheidung beider Anstalten vorgebracht werden, nach *Petersilie*[2]) der Thatsache weichen, daſs nur bei organischer Verbindung beider Institute die rechte Einheit des Lehrplanes und der Methode herrschen kann.

Indem dieser Staatswissenschaftler[3]) sich an These 16 der Seminarlehrer-Konferenz des Jahres 1849 anschlieſst, bezeichnet er es als Aufgabe des Staates, dafür zu sorgen, daſs durch den Seminarunterricht die Zöglinge zunächst den für die betreffenden Schulen nötigen Unterrichtsstoff dem Inhalte nach vollständig beherrschen und sich über die Stellung der einzelnen Unterrichtsfächer zu einander, sowie zu dem Unterrichts- und Bildungszwecke überhaupt klar werden; er hat ferner dafür zu sorgen, daſs die Zöglinge mit den Grundsätzen, nach welchen der Unterricht in einfacher naturgemäſser Weise erteilt werden soll,

---

heutigen (a. a. O. S. 360), daſs ihre moralische Einwirkung eine bessere gewesen sei als sie jetzt erreicht werde (S. 360), daſs die Halbbildung der Volksschullehrer sie unzufrieden mache (S. 362) und ihnen eine ungeheuere Einbildung, einen unermeſslichen Dünkel gäbe (S. 362), so bezeugt dies eine schwere Verkennung alles dessen, was die Volksschule seit Pestalozzi geleistet hat. Positive Vorschläge wie es seiner Meinung nach besser zu machen sei, giebt Treitschke nicht. — Eine gleiche Unzufriedenheit und Verbitterung läſst Treitschke übrigens auch in seiner Beurteilung über unser gegenwärtiges höheres Schulwesen erkennen (S. 369).

[1]) *Stein*, Bildungswesen. 1. Aufl. V, 129.

[2]) *Petersilie*, I, S. 51.

[3]) Ebenda, I, S. 53.

theoretisch vertraut gemacht und in der Anwendung der zweckmäſsigen Unterrichtsmethode praktisch geübt werden. Es ist also durch das Staatsinteresse selbst geboten, daſs die Seminare sich auch der Aufgabe nicht entschlagen, dem künftigen Lehrer die formale Bildung, welche ihn zur selbständigen Lösung dieser Aufgabe befähigt, und dem Inhalte nach die allgemeine, über die Grenzen der Elementarschule hinausgehende, namentlich auf den ethischen und religiösen Unterrichtsfächern beruhende Bildung zu geben, welche seine Stellung im Volke und in der bürgerlichen Gesellschaft fordert. Eine vollendete und abgeschlossene allgemeine Bildung kann durch das Seminar nicht gegeben werden. Die Behandlung der betreffenden Unterrichtsfächer hat die elementare zu sein; was den Inhalt betrifft, so hat der Staat darauf zu achten, daſs eine solche Auswahl getroffen wird, daſs in einem zum vollen und klaren Verständnis gebrachten Kreise des Wissens die Grundlagen gegeben sind, auf welche in sicherer Methode der Lehrer seine Weiterbildung zu bauen im stande ist.

Was dagegen die für die Volksschule gehörenden, von dem Lehrer materiell, didaktisch, methodisch und praktisch vollständig zu beherrschenden Unterrichtsfächer angeht, so hat der Staat dafür zu sorgen, daſs für diese im Seminar wesentlich der Lektionsplan der Volksschule zu Grunde gelegt, der Unterricht mit der Übungsschule des Seminars in genaue Verbindung gesetzt und im übrigen so vertieft wird, wie es der Standpunkt und das Bedürfnis angehender Lehrer fordert.

Nach *Petersilie*[1]) ist es Pflicht des Staates, den Seminarien eigene Übungsschulen beizugeben. Er hat darüber zu wachen, daſs diese Übungsschulen der Mittelpunkt sind, um den sich ein groſser Teil des Seminarunterrichtes in den beiden letzten Jahren lebendig gestaltet. Denn dies wird ein geeignetes Mittel sein, um den Seminar-

[1]) *Petersilie*, I, 54 (Regulativ vom 1. Okt. 1854).

unterricht vor Abstraktionen zu bewahren und die Zöglinge sofort zur praktischen Anwendung des theoretisch Erlernten anzuleiten. Zu dem Ende mufs er auch dafür sorgen, dafs sie die musterhafte Einrichtung einer gewöhnlichen Elementarschule haben und in ihrer Einrichtung es möglich machen, den Zöglingen die richtige Anschauung von dem Unterrichte in einer ein- und einer mehrklassigen Schule zu geben. Daher müssen in der Übungsschule die Zöglinge schon vom zweiten Jahre ab zuhörend und in äufseren Dingen dienstleistend und im dritten Jahre unter Anleitung und Aufsicht des Lehrers unterrichtend beschäftigt werden, wobei die Einwirkung des Direktors und der Seminarlehrer auf den Unterricht vorausgesetzt und nicht ausgeschlossen wird, dafs auch diese in den ihnen zugeteilten Fächern die nötigen Veranschaulichungen und Übungen teils mit kleineren Abteilungen der Schüler, teils in der Übungsschule anstellen, jedenfalls auch von Zeit zu Zeit Musterlektionen abhalten.

Wie aus dem Schulzwange die Verpflichtung des Staates für die Volksschullehrerbildung erwächst, so legt ihm seine Forderung des Befähigungsnachweises für die Berufsbildung die Pflicht auf, auch für eine geeignete Vorbildung der Lehrer an höheren Schulen zu sorgen. Der Lehrer einer Realschule mufs wie alle übrigen wissenschaftlichen Lehrkräfte vor allem die Geschichte seiner Wissenschaft soweit beherrschen, dafs er die auf den jeweiligen Standpunkten erhobenen Fragen beantworten kann. Ferner wird von ihm derselbe Grad von Wissenschaftlichkeit verlangt, der sonst im Examen *pro facultate docendi* gefordert wird. Schliefslich hat er eine besondere Richtung seiner wissenschaftlichen Arbeiten nachzuweisen. Da aber die Summe der Lehrthätigkeit sich nicht in der jeweiligen Anwendung schablonenhaft gesammelter Aufgaben begreift, sondern auf selbstthätiger Aneignung der von der Pädagogik als Erfahrungswissenschaft gesammelten Thatsachen beruht, die nur durch praktische

Anleitung und eigene Übung in wirklichen Vorbereitungsanstalten erzielt werden kann, so hält *Petersilie*[1]) auch für Realschullehrer besondere Seminare durchaus für nötig.

In Bezug auf die Gymnasiallehrer ist dieser Staatswissenschaftler[2]) der Ansicht, dafs der Staat die praktische Ausbildung gerade der wissenschaftlichen Lehrer nicht dem Zufalle, der rohen Empirie preisgeben, nicht die Ergebnisse vieler und langer Arbeit immer wieder dem glücklichen Finden des Einzelnen überlassen darf. Darum hält *Petersilie* die Gründung pädagogischer, mit besonderen Übungsschulen verbundener Seminare auch für die künftigen Gymnasiallehrer für nötig und ist überzeugt, dafs dieser Forderung jeder, der die Erfolge solcher methodischer Bildungsanstalten kennt, beipflichten wird. In diesen Seminaren soll vorerst die praktische Durchbildung des Kandidaten in methodischer Hinsicht erreicht werden. Er soll sich mit der Einteilung und Verarbeitung des Lehrstoffes und mit der Einrichtung und dem Aufbau der Schulorganismen vertraut machen. Ferner soll er die Zöglinge beschäftigen und anregen, ihre Leistungsfähigkeit beurteilen, sie an Disziplin gewöhnen, überhaupt die Klasse beherrschen lernen. Endlich soll er durch Studium und Übung in seinem Wissen und Können und in seiner ganzen ethischen Haltung soweit gefördert werden, dafs er in jedem Augenblicke seines Unterrichtes den Schülern ein Vorbild sein kann.

Da die Lehrerbildung im besonderen Grade ein allgemeines Interesse ist und andererseits die Veranstaltungen zur Lehrerbildung kaum den Individuen oder selbst ganzen Körperschaften möglich sind, fällt die Gründung der Seminare aus jenen inneren wie äufseren Gründen lediglich dem Staate anheim.

Dem Rechte des Staates auf Oberaufsicht über das

[1]) *Petersilie*, I, S. 55.
[2]) Ebenda, I, S. 56.

Bildungswesen entspricht die Pflicht, für geeignete Aufsichtsorgane zu sorgen.

Was die Lokalschulbehörden anlangt, so hat nach *Stengel*[1]) der Staat zur Aufsicht über die »inneren Schulangelegenheiten« das Amt des Lokalschulinspektors eingerichtet, das als Staatsamt in der Regel aber als Ehrenamt, dem Ortsgeistlichen in betreff der Schulen seines Bekenntnisses übertragen ist. — Weiter hat der Staat zur Beaufsichtigung der Erteilung des Unterrichtes und der dienstlichen Führung der Lehrer eines Kreises, sowie zur Überwachung der Durchführung der Gesetze und Verordnungen über die Schulpflicht und Schullast, als Vorgesetzte der Lokalschulbehörden und der zur Tragung der Schullast verpflichteten Kommunalverbände die Kreisschulbehörden eingerichtet, die teils technische, teils Verwaltungsbehörden sind.[2]) — Ferner hat in Preufsen, wo die obere Leitung des Elementarschulwesens in wissenschaftlicher Hinsicht und in Beziehung auf die innere Verfassung der Schulen, sowie die Sorge für die Ausbildung der Elementarlehrer Provinzialschulkollegien übertragen ist, während in allen übrigen Beziehungen die Verwaltung des Volksschulwesens von den Abteilungen für Kirchen- und Schulsachen der Bezirksregierungen geführt wird, in Bayern, wo den Kreisregierungen die Leitung des Schulwesens zusteht und in Elsafs-Lothringen, wo der durch einen Schulrat unterstützte Bezirkspräsident die Schulverwaltung hat, der Staat Provinzialschulbehörden eingesetzt.[3]) — Als Zentralschulbehörde endlich, der speziell die Verwaltung der Schulangelegenheiten in letzter Instanz übertragen ist, fungiert das Ministerium.[4])

Nach *Mohl*[5]) wird es nun eigener Anstalten zur Bildung der leitenden Verwaltungsbeamten nicht bedürfen,

---

[1]) *Stengel*, S. 330.
[2]) Ebenda, S. 330.
[3]) Ebenda, S. 330.
[4]) Ebenda, S. 330.
[5]) *Mohl*, Polizeiwissenschaft. I, S. 533.

da hierzu nicht sowohl eigentümliche Kenntnisse, als allgemeine Bildung, freier Blick und Thätigkeit gehöre. Nun werde allerdings die Einsicht der vorgesetzten Behörden bedeutend gewinnen, wenn unter ihren Mitgliedern immer auch solche sich befinden, welche früher selbst in den verschiedenen Bildungszweigen thätig waren.

Als Ortsschulinspektoren wirken gröfstenteils Geistliche im Nebenamte, als Kreisschulinspektoren in vielen deutschen Staaten nur weltliche Organe als ständige Staatsbeamte, im übrigen Deutschland solche neben Geistlichen. Letztere im Aufsichtsdienst zu verwenden ist nach *Mohl*[1]) lediglich eine Frage der Zweckmäfsigkeit, wenn auch in gröfseren Bezirken von Laienpersonen mehr Gewinn für die Schulsache erwartet werden könne. Auch sei es keineswegs zu tadeln, wenn in mehreren der neueren Schulgesetze dem Ortsgeistlichen der Vorsitz des Ortsschulrates ein für allemal und durch das Gesetz selbst übertragen werde. Nur müsse dabei, damit kein Mifsverständnis entstehe und keine falschen Schlüsse gezogen werden, bestimmt ausgesprochen sein, dafs dies nicht infolge eines Ausspruches der Kirche, sondern wegen der persönlichen Stellung des Geistlichen in der Gemeinde und wegen seiner zu vermutenden Tauglichkeit seitens des Staates geschehe. Der Unterrichtsverwaltung ist es nach *Petersilie*[2]) indessen nicht verborgen, dafs die hergebrachte Vorbildung der Theologen gerade diesem nebenamtlichen Berufszweige nicht mehr gerecht wird. Solle demnach die örtliche Schulaufsicht der Geistlichen beibehalten werden, so sei eine viel gründlichere pädagogische Durchbildung ihrerseits erforderlich als sie die seminaristischen Andeutungen der Universität oder der kurze Besuch eines Kursus im Lehrerseminar zu bieten vermögen.

---

[1]) *Mohl*, Politik. I, S. 75.
[2]) *Petersilie*, I, S. 42.

Schluss.

Wie aus dem Vorausgehenden ersichtlich, fällt dem Staate mit Rücksicht auf die Verwaltung des Bildungswesens eine hohe Aufgabe zu, eine Aufgabe durch deren Lösung er ganz wesentlich seine Idee als Kulturstaat zu verwirklichen hat. Es bleibt dabei jedoch immer wahr, dafs die Mafsnahmen des Staates auf diesem hochwichtigen Gebiete eine mehr oder minder grofse Hilfsbedürftigkeit der Staatsangehörigen voraussetzt auf geistigem Gebiete sowohl, wo sie durch geistige Unmündigkeit bedingt wird, wie auf wirtschaftlichem Gebiete, wo es gilt die dem Einzelnen nicht erreichbaren Mittel zur Befriedigung seines Bildungsbedürfnisses zu gewähren. Die ganze Wirksamkeit des Staates aber mufs darauf hinauslaufen, dafs seine Hilfe mehr und mehr überflüssig wird. Es ist offenbar, dafs die durch den Staat geforderte und geförderte Steigerung der Volksbildung das Bildungsbedürfnis immer mehr wecken und das Interesse an geistiger Bildung immer lebhafter machen wird. Es ist ferner klar, dafs die gesteigerte Bildung der Individuen und Gemeinden ihre wirtschaftliche Leistungsfähigkeit immer mehr heben mufs.

So läuft die Volkserziehung ebenso wie die Einzelerziehung darauf hinaus, das Volk zur völligen Selbständigkeit und Selbstthätigkeit auch auf dem Gebiete des Bildungswesens zu erheben. Je intensiver die Wirksamkeit des Staates für die Volksbildung ist und je mehr sie der freien Entwicklung der Individuen Spielraum läfst, desto früher wird dieser Zeitraum der selbständigen Wirk-

samkeit zu gewärtigen sein. Der ernste Wille, das eigene Bildungsbedürfnis zu befriedigen, der dann alle Staatsangehörigen erfassen mufs und das immer mehr sich steigernde Bewufstsein des Einzelnen von seiner Verpflichtung und seiner Verantwortlichkeit gegenüber der Gesellschaft wird dann den Schulzwang unnötig machen, der in der That schon gegenwärtig in weiten Kreisen kaum mehr als Zwang empfunden wird. Der gesteigerte Wohlstand der Einzelnen und der Gemeinden wird bei der Gründung von Schulanstalten der Hilfe des Staates nicht mehr bedürfen. Die Einzelnen oder die durch gleiche Interessen verbundenen Schulgemeinden werden das ihnen klar vorschwebende Bildungsziel auch ohne staatliche Aufsicht zu erstreben suchen, und so wird das letzte und höchste Ziel der staatlichen Wirksamkeit auf dem Gebiete des Bildungswesens das sein müssen, diese Wirksamkeit schliefslich überflüssig zu machen. Das würde dann der Zeitpunkt sein, in dem der Staat das Bildungswesen vollständig in die Hände seiner Staatsangehörigen, aus denen er es ursprünglich ja übernommen hat, wieder zurückzugeben hätte. Bis dahin aber wird das Wort *Schleiermachers* wahr bleiben, »dafs man die Art, wie der Staat sich um die Erziehung bekümmert und wie ihm das Erziehungswesen angehört, als ein zartes und feines Barometer ansehen kann für seinen eigenen Zustand, sowohl in Beziehung auf das Verhältnis der Regierung zum Volke, für die Festigkeit und Gleichheit im Gange der Regierung, als auch für die Stärke des Gemeingeistes«.[1]

---

[1]) *Schleiermacher*, Erziehungslehre. S. 139. Ausg. d. Bibl. Päd. Kl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.

Aristoteles

als Psychologe.

Von

Fr. Regener,
Seminarlehrer in Braunschweig.

Pädagogisches Magazin, Heft 161.

Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1901.

Schon vor Aristoteles hatten die griechischen Philosophen sich mit der Erforschung der Seele beschäftigt. Diesen alten Forschern schien sich das Beseelte von dem Unbeseelten erstlich durch seine Bewegung und dann durch die Sinneswahrnehmung zu unterscheiden. Da aber nach ihrer Meinung ein Unbewegtes ein anderes nicht zu bewegen vermag, so rechnen sie auch die Seele zu den bewegten Dingen. So scheint, wie Aristoteles berichtet, schon *Thales* (um 600 v. Chr.) die Seele als beweglich aufgefafst zu haben, da er meinte, dafs der Magnetstein eine Seele habe, weil er das Eisen bewege. *Anaxagoras* erklärt die Vernunft als den Anfang aller Dinge, sie bewegt das All. Die Seele nennt er das Bewegende. Es ist aber nicht klar, ob er die Vernunft und die Seele für dasselbe gehalten habe. »Oft nennt er die Vernunft die Ursache des Schönen und Rechten, an anderen Stellen aber ist dies die Seele; denn er sagt, die Vernunft wohne allen Geschöpfen, den kleinen wie den grofsen, den geehrten wie den verachteten inne, während doch die Vernunft im Sinne einer denkenden Vernunft nicht allen Geschöpfen, ja nicht einmal allen Menschen in gleicher Weise zukommt.« (Aristoteles.) Die Vernunft ist indes dem Anaxagoras keineswegs etwas Geistiges, sie ist der feinste, leichteste, beweglichste, der allein von sich selbst bewegte Stoff. Dieser ist der Anfang der Be-

wegung, die sich dann durch Druck und Stofs den übrigen Stoffen mitteilt. Er umflutet als bewegender Reiz die Dinge und erzeugt dadurch, dafs er sich dem lebenden Wesen in gröfserer oder geringerer Masse vorübergehend mitteilt, das Leben.

Diejenigen Philosophen, welche nur beachteten, dafs das Beseelte sich bewegt, erklären die Seele für das Beweglichste; diejenigen dagegen, welche die Natur des Wissens und die Wahrnehmung der Dinge beachteten, erklären sie für das Prinzip der Dinge, wobei einige nur eine, andere mehrere Seelen annehmen. *Empedokles* (etwa 490—430) behauptet, dafs die Seele aus allen Elementen bestehe, und dafs jedes Element eine Seele sei. Er hat übrigens zuerst die Vierzahl der Elemente gelehrt. »Die Erde,« so lauten seine Worte, »schauen wir durch Erde an, das Wasser durch Wasser, den göttlichen Äther durch Äther und das zerstörende Feuer durch Feuer, die Liebe durch Liebe und den Streit durch den traurigen Streit.« Nach seiner Meinung kommt nämlich das Wahrnehmen dadurch zu stande, dafs sich kleine Teile der wahrgenommenen Dinge mit solchen der wahrnehmenden Organe berühren, wobei entweder jene in diese eindringen, wie beim Gehöre, oder diese in jene, wie beim Gesichte. Eine solche Wechselwirkung mufs aber um so inniger sein, je ähnlicher die Ausflüsse und Poren sind, weshalb ihm als Grundsatz gilt, dafs alle äufseren Dinge durch das Gleichartige in uns erkannt werden. Darum hängt aber auch alles Wissen, das der Mensch durch die Wahrnehmung erlangt, von der Mischung der Elemente in seinem Körper, besonders in seinem Blute ab. Das wahre Wissen stammt deshalb nicht aus der Wahrnehmung, sondern aus dem Denken und der Vernunft.

Diogenes von Apollonia hält die Luft für das Grundwesen alles Daseienden, auch des Lebens und Denkens. Durch Verdichtung und Verdünnung der Luft entstehen die Einzelwesen, durch die Wirkung der Schwere, welche das Leichtere nach oben und das Dichtere nach unten

treibt, vollzieht sich die Bewegung und Ordnung im Weltall. Die Pflanzen sind nicht beseelt, bei den Tieren aber findet sich die Seele als Luft im Blute, von der Aufnahme der Luft durch das Blut hängt das Leben, und von der Mischung der Luft mit dem Blute der seelische Zustand des Organismus ab.

Nach *Heraklit* († um 480) giebt es nichts Bleibendes in der wahrnehmbaren Welt, alles ist in beständigem Flusse begriffen, fortwährend verwandeln sich die Dinge in einander. Es giebt keine wahrhaft seienden Dinge, jedes wird nur und vergeht in dem rastlosen Wechsel der Weltbewegung. Der sich immer gleichbleibende Prozefs aber, in dem alle Dinge entstehen und vergehen, in dem die ewige Weltbewegung sich darstellt, ist das Feuer. Diese ewige Bewegung vollzieht sich in immer wiederkehrenden Formen, in einer sich stets gleich bleibenden Reihenfolge von Veränderungen. Die Seele als das Prinzip des Lebens ist Feuer, sie ist gefangen in dem aus Wasser und Erde gebildeten Leibe und verabscheut diesen wegen seiner Starrheit. Sie empfängt ihre Nahrung von dem Weltfeuer, der Weltvernunft, welche die Ursache der in der Welt sich zeigenden Gesetzmäfsigkeit ist. Vermittelt wird dieser Vorgang durch das Atmen und durch die Sinneswahrnehmung, bei welcher das äufsere Feuer durch das innere aufgesogen wird. Darum ist die Seelenthätigkeit heruntergedrückt im Schlafe. Je feuriger die Seele ist, desto mehr hat sie teil an der allgemeinen Weltvernunft. Da aber diese das Weltgesetz ist, so besteht die Vernünftigkeit des Menschen in seiner Unterwerfung unter das Gesetz.

Auch *Demokrit* († um 360) erklärt die Seele für ein Feuer. Sie besteht aus Atomen, und zwar aus den kleinsten und kugelförmigen, den Sonnenstäubchen vergleichbaren. Die Seelenatome befinden sich in beständiger Bewegung, und das Leben des Menschen ist ein Kampf zwischen den inneren Atomen, die nach aufsen drängen, und den äufseren, welche sie zurückstofsen. Vermittelt

wird dieser Vorgang durch das Ein- und Ausatmen. Die Seele ist also nicht an sich Bewegung, sondern die kugeligen Atome bilden die Substanz der Seele, die Bewegung ist eine diesen Atomen wesentliche Bestimmung, und durch sie bringt die Seele auch ihren Körper zur Bewegung. Da die Dinge nur durch Berührung auf einander wirken, so kommt die Wahrnehmung allein dadurch zu stande, dafs von den Dingen Teilchen sich ablösen, in unsere Organe eindringen und die darin befindlichen Feueratome in Bewegung setzen. Diese Bewegung ist das Wahrnehmen. In jedem Organe werden diejenigen Reizbewegungen wahrgenommen, die seinem atomistischen Bau entsprechen, indem ihnen eine ähnliche Bewegung aus den Seelenatomen des Organes entgegenkommt. Da aber die Wahrnehmung nur mittelst der von den Gegenständen ausgehenden Ausflüsse und vermöge der selbständigen Bewegungen der seelischen Feueratome bewirkt wird, so gewähren die Wahrnehmungen keine wahre Erkennntnis der Dinge. Darum erfassen denn auch die Sinne nicht die Atome und ihre Verbindungen, sondern nur die qualitativen Bestimmtheiten, wie Farbe, Geschmack, Geruch und Wärme. Die sinnliche Wahrnehmung erfafst daher die Welt nur, wie sie uns erscheint, nicht aber, wie sie wirklich ist. Die wahre Erkenntnis, nämlich diejenige der sinnlich nicht wahrnehmbaren Atome und ihrer Bewegungen kann nur das Denken erfassen. Aber auch das Denken ist nichts anderes als eine Bewegung der Atome, und da es deshalb auch nur auf mechanischem Wege geschehen kann, so ist die Erkenntnis wie die Wahrnehmung nur dadurch möglich, dafs von der Aufsenwelt Bilderchen in den Leib eindringen. Das Denken ist die feinste Bewegung der Feueratome, und die Erreger desselben müssen deshalb auch die feinsten Bilderchen sein, in denen sich die wahre atomistische Gestaltung der Dinge abbildet. Bei dem gewöhnlichen Menschen bleiben diese feinsten Bilderchen gegenüber den rohen Wirkungen auf die Sinnesorgane wirkungslos; nur der Weise ist für

sie empfänglich, vorausgesetzt, dafs er seine Aufmerksamkeit von dem abwende, was die Sinne bieten.

Ähnliche Ansichten hatte *Leukippos*. Auch er nahm die kugelartigen Atome für die Seele, weil diese Gestalten durch ihre Bewegung am meisten die anderen durchdringen und bewegen können, und weil die Seele ihm als das galt, was den lebenden Wesen die Bewegung giebt. Deshalb sollte auch das Leben mit dem Atmen aufhören. Die Umgebung, worunter nach dem alten Kommentator Philoponus das Kalte zu verstehen ist, treibt die Körper zusammen und prefst aus ihnen die Atome heraus, welche den Geschöpfen die Bewegung dadurch mitteilen, dafs sie selbst niemals ruhen. Durch das Einatmen aber treten neue Atome in den Körper ein, und diese verhindern es, dafs die in den lebenden Wesen befindlichen Atome, welche die andringenden und sich verdichtenden zurückstofsen, ausgeschieden werden. So lange sie dies zu bewirken vermögen, dauert das Leben. Von den Pythagoräern halten einige die Stäubchen in der Luft für die Seele; nach anderen dagegen sind diese Atome nicht selbst in der Seele, sondern das ist die Seele, was diese Stäubchen bewegt. Sie sind darauf gekommen, weil diese Stäubchen sich ununterbrochen und selbst bei gänzlicher Windstille bewegen. Wieder andere machen die Seele zu etwas, was sich selbst bewegt. Alle diese Philosophen nehmen die Bewegung als das Eigentümlichste der Seele. Alles andere erhält seine Bewegung von der Seele, diese aber besitzt sie an sich selbst; denn es giebt nichts, das nicht auch sich selbst bewegt, wenn es sich bewegt.

Plato unterscheidet zwei Welten: eine Welt dessen, was ist und nie wird, die andere dessen, was wird und nie ist. Die eine ist die Welt der Ideen (Art- und Gattungsbegriffe), eine Welt unkörperlicher Gestalten, die andere ist die Welt der Körper; beide sind völlig von einander getrennt. Die Welt der Ideen ist nirgends im Raume oder in der körperlichen Welt zu finden. Nicht

mit den Sinnen, sondern nur mit dem Denken zu erfassen, bilden die Ideen eine intelligible Welt für sich. Die körperliche Welt dagegen ist Gegenstand der Sinneserkenntnis, und die Erkenntnisweise der Sinne ist gänzlich verschieden von derjenigen der Vernunft, die die Ideen erfafst. Auch Plato bildet die Seele aus den Elementen, weil das Gleiche nur durch das Gleiche erkannt werden könne. Doch nimmt die Seele bei ihm eine eigentümliche Zwischenstellung zwischen den zwei Welten ein. Sie ist fähig zum Erfassen der Ideen und deshalb diesen verwandt. Sie gehört also der übersinnlichen Welt an, Ungewordenheit, Unzerstörbarkeit, Einheitlichkeit und Unveränderlichkeit kommen ihr als Eigenschaften zu. Da sie aber der Träger der Idee des Lebens und als Ursache der Bewegung selbst ein ewig Bewegliches ist, so ist sie den Ideen nur ähnlich, nicht aber gleich. Sie besteht deshalb vor dem Leibe und dauert auch nach seiner Auflösung fort; aber an der veränderungslosen Zeitlosigkeit der Ideen hat sie nur Anteil, sie besitzt sie nicht völlig; denn ihr der Ideenwelt verwandtes Wesen ist mit sinnlichen, auf das Vergängliche gerichteten Neigungen verbunden. So zeigt die Seele drei »Teile«: den vernünftigen, der den Ideen zugewandt ist, die edle kraftvolle Willensbethätigung und die unedle sinnliche Begehrlichkeit. Diese drei Teile sind Wirkungsformen der einheitlichen Seele, weshalb auch im jenseitigen Leben diese Funktionen vereinigt bleiben. Später allerdings betrachtete Plato diese drei Teile als wirkliche trennbare Teile, so dafs der vernünftige Teil unsterblich, die beiden anderen aber sterblich seien.

Die körperlichen Dinge sind nur Abbilder und Schattenbilder der Ideen. Das Wahrnehmen kann deshalb die Ideen nicht auffinden, es bildet nur die Veranlassung, auf Grund deren wir die von den Wahrnehmungen verschiedenen, wenn auch ihnen ähnlichen Ideen erfassen. Durch Nachdenken kann also die Idee nicht erzeugt werden, diese ist vielmehr ursprünglicher Besitz der Seele, deren sie sich beim Anblicke ihrer Abbilder wieder er-

innert. Die Seele hat vor dem Eintritte in das irdische Leben die Ideen geschaut und erinnert sich nun bei der Wahrnehmung der entsprechenden Erscheinungen. Im Leibe aber befindet sich die Seele wie in einem Gefängnisse, aus dem sie sich durch Wissen und Tugend zu befreien suchen mufs. Darum ist das ganze Leben des Philosophen schon ein Sterben, eine Reinigung der Seele von den Schlacken des sinnlichen Daseins.

Aristoteles spricht zuerst den Gedanken aus, dafs der Mensch ein Mikrokosmos, die Welt im kleinen sei, indem er die Seele als das All der Dinge bezeichnet. Was die grofse Welt, der Makrokosmos, als Seiendes umfafst, das besitzt die Seele, wenn sie es erkannt hat, in der Form des Wissens, und insofern ist der Inhalt beider derselbe. Wie aber der Inhalt der grofsen Welt zum Inhalte der Seele wird, das ist ein höchst wunderbarer Vorgang, über den wir uns nur deshalb nicht verwundern, weil wir von klein auf daran gewöhnt sind, weil er sich täglich und stündlich wiederholt. »Entweder müssen die Dinge selbst oder die Formen[1]) das Identische sein. Die Dinge selbst können es nicht sein; denn der Stein ist nicht in der Seele, sondern nur seine Form. Die Seele verhält sich daher wie die Hand: so wie die Hand das Werkzeug der Werkzeuge ist, so ist auch die Vernunft die Form der Formen, und der Sinn die Form des Wahrnehmbaren.« Der Sinn führt mittelst des Wahrnehmens der Seele die Form der Dinge zu, und die Vernunft bildet mittelst des Denkens aus dieser Form neue Formen, indem sie das Wahrgenommene analysiert, synthesiert und auf einander bezieht, und so die Formen der Wahrnehmungen vergeistigt und zum Wissen erhebt.

Es gilt bei Aristoteles und bei den Philosophen des Altertums überhaupt als Grundsatz, dafs das Ähnliche

---

[1]) Unter Form versteht Aristoteles nicht die Gestalt eines Dinges, sondern das, was das Ding zu einem Wirklichen macht, die Idee, den Begriff, das Prinzip eines Dinges. Der Sinn ist die

das Ähnliche hervorbringe, dafs alles Werdende nur aus etwas Ähnlichem entstehe. So erzeugt ein Mensch den anderen, eine Pflanze die andere. Das Haus, das der Baumeister errichtet, trägt er zuvor als Idee in seinem Verstande, und diese Idee ist das Prinzip des Gebäudes, das nachher aufgeführt wird. Daher gilt auch auf dem Gebiete des Erkennens: das Gleiche wird nur von Gleichem erkannt, also Geistiges nur von Geistigem. Als zweites Gesetz gilt für alles Geschehen und alles Wirken, dafs alles Wirken aus einem Streben hervorgehe. Der warme Körper hat das Bestreben, den kalten zu erwärmen; deshalb braucht man beide nur in Berührung zu bringen, um den Erfolg zu haben. Beim Menschen stellt sich das Streben als Begehren dar, das sich sogar nach entgegengesetzten Seiten wenden kann. Dieses Gesetz folgt aus dem ersten: das Ähnliche strebt, das Änliche zu verwirklichen. Alles Wirken ist deshalb auf ein bestimmtes Ziel, auf einen bestimmten Zweck gerichtet, sowohl in der leblosen als auch in der lebenden Natur. »So wie die Vernunft eines Zweckes wegen handelt, so geschieht es auch von der Natur, und dieses ist ihr das Ziel.« Aristoteles unterscheidet sonst (Metaphysik I, 3) vier Ursachen des Werdens: den Stoff, die Form, die bewegende Ursache und den Zweck. Der Stoff des Hauses z. B. ist das Bauholz, die Form der Begriff des Hauses, die bewegende Ursache der Baumeister, der Zweck das wirkliche Haus. Die bewegende Ursache fällt jedoch mit der Form und dem Prinzipe des Zweckes zusammen, da sie das Werden des Stoffes zur Form herbeiführt, und das Motiv alles Werdens und aller Bewegung die Verwirklichung des Zweckes ist. Da aber der Zweck jedes Dinges sein vollendetes Wesen, sein Begriff oder seine Form ist, so fallen schliefslich auch Form und Zweck zusammen.

Form des Wahrnehmbaren, er ermöglicht es, das Seiende in das Wissen überzuführen. Die Vernunft ist die Form der Formen, insofern erst durch sie möglich wird, die Formen, die Begriffe, die Ideen des Seienden zu bilden.

Die vier Ursachen reduzieren sich schliefslich auf zwei, auf Stoff und Form oder auf Stoff und Zweck. Der Stoff hat an sich keine bestimmte Form, er ist unterschiedslos; aber er besitzt die Möglichkeit, sich zu bestimmten Dingen zu gestalten, er ist nichts der Wirklichkeit nach, aber alles der Möglichkeit oder dem Vermögen nach. Er besitzt mögliches (potenzielles) Sein, er erlangt, wenn er sich zu bestimmten Dingen gestaltet, das wirkliche Sein. Jedes vorhandene Naturding ist demnach ein zur Wirklichkeit gelangtes Mögliche. Alles Werden ist ein Übergehen dessen, was der Möglichkeit nach da ist, zur Wirklichkeit, des Stoffes zur Form, und damit ist zugleich der Zweck alles Geschehens erreicht. Die Wirkung aber geschieht in der Weise, dafs das Leidende, nämlich dasjenige, an dem die Wirkung geschieht, diejenige Form empfängt, die es der Möglichkeit nach schon in sich trug. Dadurch indes, dafs an dem Leidenden die Form sich verwirklicht, die es dem Vermögen nach schon in sich hatte, wird auch das, dem das Vermögen zu wirken eigen ist, wirklich wirkend. Es zeigt sich also bei beiden, bei dem Leidenden und dem Wirkenden, dieselbe Energie, die, indem sie das Leiden des einen ist, zugleich als das Wirkende des andern sich darstellt. Darin liegt der wesentliche Unterschied zwischen der aristotelischen und der heutigen Naturauffassung. Bei Aristoteles überall Streben zu einem bestimmten Ziele hin, bei den heutigen Physikern mechanische Bewegung der kleinsten Teile, Druck und Stofs, Anziehung und Abstofsung, ohne Zweck und Ziel.

Es erhebt sich nun zunächst die Frage: Was ist die Seele? Ist sie ein einzelnes selbständiges Ding, eine Substanz, oder nur eine Beschaffenheit (Qualität) oder eine Gröfse (Quantität), oder gehört sie irgend einer andern Kategorie an? Die Naturkörper sondern sich in lebende und leblose. Da nun das Leblose das Unbeseelte und das Lebende das Beseelte ist, so ist die Seele die Form des Naturkörpers, der das Vermögen zum Leben hat, und deshalb ein Selbständiges, eine Substanz. Denn da die

Seele die Ursache des substantiellen Unterschiedes zwischen Lebendem und Leblosem ist, so mufs sie selbst der Kategorie der Substanz angehören. Sie erst ist es, die dem Körper, dem Stoffe, Leben verleiht, und darum kann sie nicht der Stoff sein. Sie ist vielmehr die substantielle Form, die Entelechie des lebenden Wesens, d. h. die den Stoff bewegende, verändernde und gestaltende Form, sie ist »die erste vollendete Wirklichkeit eines dem Vermögen nach lebendigen Naturkörpers, und zwar eines solchen, der Organe besitzt.«

Die Art und Weise, wie die Seele mit dem Körper verbunden ist, kann dreifach sein. Da die Seele die Form des substantiellen Stoffes ist, so ist sie eins mit ihm, wie das Siegel mit dem Wachse eins ist. Die Seele ist die Wirklichkeit des Lebendigen; sie ist daher bei den sterblichen Wesen nicht das Lebendige selbst, sondern nur ein Bestandteil des Lebendigen, da dieses aus Stoff und Form zusammengesetzt ist. Bei diesen Wesen wird daher mit dem Leben auch die Seele vernichtet. Es giebt indes auch stofflose Substanzen, wie Gott; sie sind reine Form, so dafs Seele und Beseeltes bei ihnen eins ist, dafs die Seele nicht blofs Leben giebt, sondern selbst das Leben ist. Endlich ist es auch denkbar, dafs ein lebendes Wesen einem Teile nach aus Stoff und Form bestehe, dem andern Teile nach reine Form sei; dann würde es dem einen Teile nach sterblich, dem andern Teile nach unsterblich sein. Eine solche Seele ist die menschliche, da sie, wie sich später zeigen wird, mit dem Körper nur teilweise untergeht.

Nun kann man freilich von Teilen der Seele nicht eigentlich sprechen. Was aus Teilen besteht, kann getrennt werden. In den irdischen lebenden Wesen aber ist die Seele nicht selbst das Lebendige, sondern nur das Prinzip des Lebenden; nicht die Seele, sondern der Körper, das Beseelte wird lebendig und stirbt; die Seele kann sich daher nicht in Teile auflösen. Allein die Wirksamkeit der Seele zeigt sich auf verschiedenen Gebieten, auf

dem einen zeigt sie diese, auf dem anderen jene Kräfte, und mit Rücksicht auf die Teile ihres Kraftgebietes läfst sich wohl von Teilen der Seele sprechen. Nach der Art ihres Kraftgebietes zeigt die Seele drei Hauptteile: den vegetativen (ernährenden), den sensitiven (wahrnehmenden) und den intellektiven (vernünftigen). Die Pflanzen haben eine nur vegetative Seele, sie zeigen die Funktionen der Ernährung, des Wachstums und der Fortpflanzung. Bei den Tieren offenbart sich die Seele als vegetativ und sensitiv; denn bei ihnen kommt zu Ernährung, Wachstum und Fortpflanzung die Sinnesthätigkeit hinzu. Der Mensch aber besitzt neben dem allen noch die Vernunft, die ihn vor allen Lebewesen der Erde auszeichnet. Die Pflanze erhebt sich nur wenig über den organischen Körper. Die Tiere handeln nicht allein nach blinden Trieben, sondern haben schon ein Begehren; aber ihr Leben endet, wenn der Leib zerfällt. Der Mensch dagegen besitzt neben dem, was ihn den Tieren verwandt macht, die Vernunft, und damit etwas Göttliches, Unsterbliches. Aus der Wirksamkeit der Seele erklärt sich die Zweckmäfsigkeit der Organismen. Sie baut sich den Leib als ihr Organ oder als ein System von Organen auf, und wenn es hier und da zu zweckwidrigen Bildungen kommt, so liegt die Ursache in der Starrheit und dem Widerstreben des Stoffes.

Zwischen der vegetativen, sensitiven und intellektiven Seele besteht ein Abhängigkeitsverhältnis. Das Wahrnehmen der sensitiven Seele ist erst möglich, wenn die vegetative die Organe gebildet hat, und das Denken der intellektiven kann nicht stattfinden, wenn die sensitive mittelst der Wahrnehmungen nicht Vorstellungen erzeugt hat. Die intellektive Seele wird denn auch nicht ohne die sensitive, und die sensitive nicht ohne die vegetative gefunden. So ist der niedere Teil immer die Vorbedingung des höheren. Umgekehrt bewegt die sensitive Seele den Leib, das Werk der vegetativen, nach ihrem Begehren, und die intellektive beherrscht — wenigstens soll es nach

der Ordnung der Natur so sein — die sinnlichen Vorstellungen, und damit auch das Begehren und die Bewegungen der sensitiven. Der vegetativen wie der sensitiven und der intellektiven Seele ist nun ein gewisses Streben eigen. Das Streben der vegetativen Seele ist auf die Erhaltung und die Ausgestaltung des Individuums und der Art gerichtet. Sie bewirkt, dafs die aufgenommene Nahrung assimiliert, den Bestandteilen des Körpers ähnlich wird und dadurch die Erhaltung des Körpers ermöglicht. Das Streben selbst folgt einem blinden Triebe, es ist unbewufste Neigung. Anders wirkt die sensitive Seele. Wenn ein Tier die wahrgenommene Speise zu verschlingen begehrt, so hat es zunächst die Vorstellung der Speise, diese erweckt das Begehren, und das Begehren führt zum Handeln. Hier ist das Streben ein bewufstes, und das, was erstrebt wird, ist als Vorstellung in der Seele des Handelnden vorhanden. Die Thätigkeit der intellektiven Seele unterscheidet sich wieder in dreifacher Hinsicht von derjenigen der sensitiven. Der Baumeister hat in seinem Verstande zunächst den Begriff des Hauses. Dieser erregt die Neigung des Willens, die sowohl den vegetativen Trieben als auch den sinnlichen Affekten unähnlich ist, und aus dem Wollen endlich quillt das Handeln, welches in der Weise vor sich geht, dafs die intellektive Seele die sensitive und durch deren Vermittelung die Glieder des Leibes bewegt. Alle vegetativen Seelenvermögen sind bewegende Kräfte, die dahin streben, etwas dem Wirkenden Ähnliches zu schaffen; das Ähnliche aber, worauf das Wirken dieser Kräfte gerichtet ist, ist schon von Natur gegeben. Dagegen finden sich von Natur weder Vorstellungen in der sensitiven noch Ideen in der intellektiven Seele, beides mufs erst aufgenommen werden; die Fähigkeiten dazu müssen aber notwendig in der Seele vorhanden sein. Von den Vorstellungen und Ideen hängt das Begehren und Handeln ab. Es würden sich somit in der sensitiven wie in der intellektiven Seele drei Arten von Kräften finden, nämlich erstens solche, die die Formen

erfassen, Vorstellungen und Ideen aufnehmen, zweitens begehrende, welche es ermöglichen, das Vorgestellte zu erstreben, und drittens bewegende Kräfte, welche das Handeln ermöglichen. Allein die intellektive Seele nimmt die Vorstellungen, die Bilder der Dinge aufser ihr, nicht blofs auf, sie gestaltet sie auch in mannigfacher Weise um, sie trennt und verbindet das Wahrgenommene, sie stellt Beziehungen nach Grund und Folge, nach Ursache und Wirkung u. s. w. her. Es mufs deshalb noch unterschieden werden zwischen der blofs aufnehmenden Vernunft, die dem Denken den Stoff, nämlich die Vorstellungen liefert, und der thätigen (wirkenden) Vernunft, die diesen Stoff selbstthätig bearbeitet. Die aufnehmende Vernunft umfafst die intelligiblen Formen, sie ist die Möglichkeit der Gedanken; die wirkende Vernunft dagegen ist etwas Wirkliches, eine positive Eigenschaft der Seele, sie erfafst in dem, was uns sinnlich gegeben ist, das Geistige, sie schafft die Gedanken aus den Vorstellungen, die die aufnehmende Vernunft von dem Sinnlichen empfängt. Diese wirkende Vernunft ist von vornherein in unserm Denken thätig, sie ist daher eine bewufstlos wirkende Kraft, wie denn z. B. jeder Mensch in seiner Vorstellungswelt richtige Schlufsfolgerungen vollzieht, ohne die Gesetze der Logik zu kennen.

Fafst man die vegetative und die sensitive Seele in eins zusammen, so ergiebt sich somit folgende Analogie der Seelenkräfte des Menschen:

A. Die vegetativ-sensitive Seele:
   1. die unbewufst bewegende Kraft der vegetativen Seele,
   2. das Vermögen des Wahrnehmens, die formerfassende Kraft,
   3. das Vermögen zu begehren,
   4. das Vermögen den Leib zu bewegen.

B. Die intellektive Seele:
   1. die (unbewufst) wirkende Vernunft,
   2. die formerfassende Kraft, das Vermögen der Ideen,

3. das Vermögen zu begehren, zu wollen,
4. das Vermögen, durch Einwirkung auf die sensitive Seele den Leib zu bewegen.

Die vegetative Seele stellt sich wesentlich als die ernährende dar, alle ihre Kräfte sind auf die Nahrung gerichtet, alle lebenden Geschöpfe haben durch sie das Leben. Betreffs der Nahrung gehen jedoch die Meinungen der früheren Philosophen auseinander. Manche behaupten, das Gleiche werde nur durch das Gleiche ernährt und vermehrt, folglich müsse die Nahrung dem Körper, in dem sie umgebildet wird, ähnlich sein. Andere dagegen sagen, dafs der Körper von dem Entgegengesetzten ernährt werde; denn die Nahrung werde doch verändert und damit in das Entgegengesetzte verwandelt. Auch erleide die Nahrung etwas von dem Ernährten, aber dieses erleide nichts von jenem, wie auch der Zimmermann nichts von dem Stoffe, aber dieser von dem Zimmermann etwas erleide. Wäre aber die Nahrung dem ähnlich, was sich ernährt, so müfste das lebende Wesen auch von der Nahrung verarbeitet werden, wie diese von ihm. Aristoteles zeigt nun, dafs beide Behauptungen in einer Hinsicht richtig, in der anderen aber falsch seien. Mit dem Worte Nahrung kann man nämlich den noch unbearbeiteten Nahrungsstoff aber auch die verdaute Nahrung bezeichnen, die mit dem Körper zusammenwächst. Fafst man das Wort in der ersten Bedeutung, so gilt der Satz: das Ähnliche nährt sich mit Unähnlichem; nimmt man aber das Wort im zweiten Sinne, so mufs man sagen: das Gleiche ernährt das Gleiche. Die Nahrung verwendet die vegetative Seele in dreifacher Weise. Erstlich bedient sie sich ihrer zur Erhaltung des Individuums, da keines ohne Nahrung bestehen kann. Sodann verwendet sie die Nahrung als ein Mittel des Wachstums. Jedes lebende Wesen strebt nicht nur danach, dafs es erhalten bleibe, sondern auch danach, dafs es zu einem gewissen Mafse von Gröfse heranwachse und dadurch eine gewisse Vollkommenheit erreiche. Endlich verwendet die vegetative Seele die

Nahrung in der Weise, dafs sie daraus den Samen bereitet, aus dem ein gleichartiges Wesen hervorgeht. »Bei allen vollkommenen Geschöpfen ist es deren natürlichste Thätigkeit, ein Geschöpf ihresgleichen zu erzeugen, also das Tier ein Tier, die Pflanze eine Pflanze, damit sie so viel als möglich an dem Ewigen und Göttlichen teilnehmen; denn alles verlangt nach diesem und handelt um dessentwegen, so weit es nach seiner Natur handelt.« Das Einzelwesen kann durch die Ernährung sein Leben nur eine gewisse Zeit erhalten, durch die Fortpflanzung aber lebt er fort in der Art und nimmt damit teil an dem ewigen Dasein der Gottheit. Am Göttlichen aber teil zu haben, danach strebt die ganze Natur.

Die Angleichung des Nahrungsstoffes vollbringt die Seele durch bewufstlos wirkende Kräfte, sie bedarf auch keiner anderen dazu. Zwar auch leblose Körper erhalten sich, aber doch in ganz anderer Weise als die Pflanze. Die Pflanze ernährt sich, wächst und bereitet den Samen mittelst ihrer Organe, von denen das eine auf das andere wirkt, also durch Selbstbewegung. Wo aber Sebstbewegung ist, da ist Leben, und wo Leben ist, da ist Seele.

Die sensitive Seele besitzt zunächst das Vermögen zu empfinden oder wahrzunehmen. Wenn wir etwas wahrnehmen, so werden wir von dem Wahrgenommenen erregt, wir erleiden also etwas. Das Wort leiden indes ist zweideutig. Erstlich bezeichnet es »eine Art Untergang durch das Gegenteil.« Wenn das Schwarze weifs wird, so ist das Leiden eine Veränderung aus Entgegengesetztem in Entgegengesetztes. Sodann bezeichnet das Wort leiden den Übergang aus der Möglichkeit in die Wirklichkeit, aus dem Zustande des Unvollendeten in denjenigen der Vollendung. Ein solches Leiden ist das Wahrnehmen. Wenn die Pflanze kalt oder warm wird, so erleidet sie etwas, und zwar dem Stoffe nach, aber sie nimmt nichts wahr. Wenn die Hand etwas Kaltes berührt, so mag sie immerhin kälter werden, allein wir nehmen das Kalte

nicht wahr, sofern wir kalt werden, sondern insofern das Kalte als Erkanntes in uns vorhanden ist, sofern wir uns sein bewufst werden. Die Wahrnehmung setzt also das Bewufstsein voraus, und weil die Pflanzen kein Bewufstsein haben, deshalb erleiden sie mit dem Stoffe etwas, nehmen aber nicht wahr. Das Leiden im ersten Sinne ist eine Veränderung, die zu den Zuständen der Beraubung führt, das Leiden im zweiten Sinne ist eine Veränderung, welche zu dem Haben und dem Naturgemäfsen führt. Das Vermögen wahrzunehmen ist den Sinnen von vornherein eigen, durch das Wahrnehmen selbst wird das Vermögen zur Wirklichkeit. Das aber, was die Wirklichkeit herbeiführt, kommt von aufsen; dies ist das Sichtbare und das Hörbare und das von den übrigen Sinnen Wahrnehmbare. Während jedoch der Gegenstand bei dem Wahrnehmen aufserhalb der Seele ist, so ist das Wissen, das Erkannte in der Seele, wo es mittelst des Gedächtnisses festgehalten wird und beliebig zurückgerufen werden kann. Darum kann man zwar beliebig denken, nicht aber beliebig wahrnehmen.

Wahrnehmbar nennt man etwas in dreifacher Weise. Was in der ersten und zweiten Weise wahrnehmbar ist, das wird an sich wahrgenommen, was aber in der dritten Weise wahrnehmbar ist, nur nebenbei. In der ersten Weise ist wahrnehmbar, was das eigentümliche Objekt jedes einzelnen Sinnes bildet. Die Farbe kann nur gesehen, der Ton nur gehört, das Saure nur geschmeckt werden. »Jeder Sinn urteilt hierüber und täuscht sich nicht darüber, ob etwas eine Farbe oder ein Ton sei, sondern nur darüber, was das Farbige und wo es sei, oder was das Tönende und wo es sei. Dergleichen heifst das den einzelnen Sinnen Eigentümlich-Wahrnehmbare.« In dem also, was der Sinn wirklich wahrnimmt, kann er sich nicht täuschen; denn sonst würde es die Natur selbst sein, die da täuschte. Es kann aber eine Täuschung stattfinden in dem, was vermöge gewohnter Verbindungen aus dem Gedächtnisse hinzugesetzt wird. Das zweite an sich Wahrnehmbare

sind diejenigen Bestimmungen der Gegenstände, die von mehreren oder von allen Sinnen gemeinsam wahrgenommen werden können, wie z. B. die Bewegung, die Ruhe, die Zahl, die Gestalt und die Gröfse. Diese Wahrnehmungen sind keinem Sinne eigentümlich, sondern mehreren gemein. So kann eine Bewegung durch Sehen und durch Tasten wahrgenommen werden. Nebenbei wahrnehmbar nennt Aristoteles dasjenige, was als etwas wahrgenommen wird, was einem Gegenstande nur nebenbei zugehört. Das ist z. B. der Fall, wenn jemand etwas Weifses sieht und dieses als den Sohn des Diares erkennt. In dieser Weise ist auch das, was ein eigentümliches Objekt des einen Sinnes ist, für die übrigen wahrnehmbar: man sieht das Tönende und schmeckt das Farbige. Es ist aber klar, dafs das Nebenbei-Wahrnehmbare eigentlich gar nicht wahrgenommen, sondern aus dem Gedächtnisse dem wirklich Wahrgenommenen hinzugefügt wird; daher ist hier Täuschung möglich.

Die Frage, wie die Seele es fertig bringe, den Inhalt des Seienden durch das Wahrnehmen in die Form des Wissens überzuführen, wie das durch das Wahrnehmen von aufsen Kommende nun als Wissen in der Seele sein könne, erörtert Aristoteles nicht. Wenn er sagt, dafs mittelst der Wahrnehmung das dem Vermögen nach Seiende in ein Wirkliches umgewandelt werde, so ist die Frage damit nicht gelöst. Die Frage ist überhaupt nicht zu lösen. Sollte sie lösbar sein, so müfste das Sinnesorgan während seiner Thätigkeit sich selbst beobachten können, es müfste neben der Sinnes- und Selbstwahrnehmung noch eine dritte geben, welche das Körperliche und Geistige gleichzeitig wahrnehmen und so den Übergang des einen in das andere beobachten können.

Der Gegenstand des Gesichtssinnes ist die Farbe. Die Farbe ist etwas Körperliches, ist aber an sich nicht im stande, das Auge zu erregen, dazu bedarf es eines Mittels. Dieses Mittel nennt Aristoteles das Durchsichtige. Es befindet sich zwischen den farbigen Gegenständen und

dem Auge, ist etwas Körperliches, aber viel feiner als die Luft. Wenn das Durchsichtige in Ruhe ist, so ist Finsternis vorhanden, die Farbe ist nicht sichtbar. Die Farbe ist nicht im stande, das Durchsichtige zu bewegen, die Bewegung desselben wird hervorgebracht durch die himmlischen Körper und durch das Feuer. Wird das Durchsichtige bewegt, so wird es Licht, nämlich hell und durchsichtig, und die Farbe vermag nun auf das Auge einzuwirken. Die Farbe ist nicht die Bewegung dieses Mittels, sie bedarf aber dieser Bewegung, um sichtbar zu werden. Die Bewegung des Durchsichtigen ist das Licht, seine Ruhe ist die Dunkelheit, beide aber sind von der Farbe verschieden. Das ruhende Mittel ist das Licht dem Vermögen nach, das bewegte Mittel ist das Licht der Wirklichkeit nach. Das Licht ist weder das Feuer, noch überhaupt etwas Körperliches, noch der Ausflufs eines Körpers, denn dann würde es ein Körper sein. Es ist vielmehr die Anwesenheit des Feuers oder eines Ähnlichen in dem Durchsichtigen, insofern als dieses das Durchsichtige bewegt; denn zwei Körper können nicht zugleich in demselben Raume sein.[1])

Demokrit meint, man würde genauer sehen und selbst eine Ameise am Himmel erkennen, wenn der Zwischenraum zwischen Gegenstand und Auge leer wäre. Allein er täuscht sich; vielmehr wäre das Sehen dann unmöglich, weil es nur dadurch geschieht, dafs das Sinneswerkzeug etwas erleidet. Da dies aber von der gesehenen Farbe unmöglich geschehen kann, so mufs zwischen der Farbe und dem Auge sich ein Mittleres befinden. Wäre der Zwischenraum leer, so würde man nicht genauer,

---

[1]) Aristoteles kommt damit der heutigen Äthertheorie ziemlich nahe, nur unterscheidet er das Licht von der Farbe, während die heutige Theorie sowohl das Licht als auch die Farbe durch die Ätherschwingungen entstehen läfst, und die bestimmte Farbe und ihre Lichtstärke nur durch die Zahl der Schwingungen in der Sekunde sowie durch die Weite der Ätherwellen bestimmt sein läfst.

sondern gar nichts sehen. Darum kann die Farbe nur bei Licht gesehen werden; das Feuer aber wird sowohl im Dunkeln als auch bei Hellem gesehen, weil ja das Feuer das Durchsichtige erregt, so dafs es Licht wird. Ebenso verhält es sich mit den Tönen und Gerüchen. Diese bewirken die Wahrnehmung nicht durch Berührung der Sinneswerkzeuge, sondern es wird von dem Tone und dem Riechenden das Mittel bewegt, und dieses erst erregt das Sinnesorgan. Legte man das Tönende oder Riechende unmittelbar auf die Sinneswerkzeuge, so würde keine Wahrnehmung entstehen. Gleicherweise verhält es sich mit dem Gefühle und dem Geschmacke, obgleich es nicht so scheint. Das Mittel für den Ton ist die Luft. Für den Geruch hat es keinen Namen, es mufs aber etwas dem Wasser und der Luft Gemeinsames sein, denn auch die Wassertiere haben Geruch. Es ist nicht Wasser und nicht Luft, ist aber in beiden enthalten.

Der Gegenstand des Gehöres ist der Ton. Der Ton wird bewirkt durch den Schlag, er erfolgt also immer von etwas zu etwas; deshalb kann bei einem allein kein Ton entstehen, da das Schlagende und das Geschlagene verschieden sind. Der Ton wird in der Luft und im Wasser gehört, im Wasser jedoch schwächer. Auch tönt die Luft selbst, wenn sie nämlich schnell und stark geschlagen wird. Die Bewegung des Schlagenden mufs der Zerstreuung der Luft zuvorkommen, gleich als wenn man einen Haufen oder eine Schicht Sand schlüge, damit sie sich schnell bewege. Der Widerhall entsteht, wenn durch das einschliefsende und die Zerstreuung hindernde Gefäfs die Luft eins geworden ist, und sie wie ein Ball wieder abgestofsen wird. Ein Widerhall entsteht wohl immer, nur nicht immer deutlich, da es sich mit dem Tone wie mit dem Lichte verhält. Auch das Licht wird überall zurückgeworfen, sonst würde es nicht überall hell werden, vielmehr würde es an allen Orten, wohin die Sonnenstrahlen nicht gerade fallen, dunkel bleiben. Glatte Gegenstände, wie das Wasser oder der Spiegel, werfen das Licht

so zurück, dafs es noch Schatten wirft und damit sich selbst begrenzt; rauhe Gegenstände dagegen werfen es nach allen Seiten zurück. Das Tönende besteht in der Bewegung der Luft, und diese bewirkt das Hören, wenn sie zusammenhängend und als eines bewegt wird. An sich ist die Luft wegen ihrer Zerstreutheit tonlos; wird sie aber an der Zerstreuung gehindert, so ist die Bewegung solcher Luft ein Ton.[1]) In den Ohren ist die Luft bis zur Unbeweglichkeit eingeschlossen, damit man alle Unterschiede der Bewegung scharf wahrnehme. Deshalb hört man auch im Wasser; es dringt nicht mit bis zu der damit verbundenen Luft und wegen der Windungen nicht einmal in das Ohr. Geschieht dieses dennoch, so hört man nicht, wie man ebensowenig sieht, wenn die harte Haut am Auge erkrankt ist. Jeder Ton hat eine gewisse Höhe oder Tiefe. Die Höhe und Tiefe ist nicht etwas Besonderes neben dem Tone, sondern sie wird durch die Schnelligkeit oder Langsamkeit der Bewegung hervorgebracht. Die Höhe und Tiefe ist also eine Empfindung des Sinnes, welche durch die Art der Bewegung verursacht wird. Die Stimme ist der Ton eines Lebendigen, und zwar tönt die eingeatmete Luft. So benutzt die Natur den Atem für die innere Wärme[2]) und auch für die Stimme. Das Organ für das Atmen ist die Luftröhre. Es erhellt nun, weshalb die Fische keine Stimme haben; es fehlt ihnen die Luftröhre. Der Stimmton entsteht dadurch, dafs das beseelte Wesen mit der ausgeatmeten Luft die in der Luftröhre befindliche gegen diese stöfst. Deshalb kann niemand, der einatmet oder ausatmet, eine

---

[1]) Aristoteles denkt sich die Bewegung der Luft, wie es scheint, wie die eines festen Körpers, so dafs die Bewegung an dem einen Ende zugleich auch an dem anderen geschieht. Deshalb verlangt er Einheit der Luft und meint, dafs ohne sie die sich zerstreuende Luft keinen Ton bewirke.

[2]) Man meinte zu Aristoteles Zeit, dafs die eingeatmete Luft zur Abkühlung der Bluthitze diene, während jetzt die Wärme des Blutes durch das Atmen und die Oxydation des Blutes erklärt wird.

Stimme von sich geben, sondern nur der kann es, der den Atem anhält, da nur dieser die Luft bewegt.

Über den Geruch und das Riechbare ist nicht so viel bekannt wie über die Farbe und den Ton. Das kommt daher, dafs wir diesen Sinn nicht in seiner Schärfe besitzen, sondern in geringerem Grade als viele Tiere. Der Mensch riecht schlecht und nimmt das Riechende nicht ohne angenehme oder unangenehme Empfindung wahr, weil das Organ nicht scharf ist.[1]) Die Gerüche sind wie die Geschmäcke, der eine süfs, der andere bitter. Manche Dinge haben den entsprechenden gleichen Geruch und Geschmack, also z. B. süfsen Geruch und süfsen Geschmack; andere Dinge sind darin entgegengesetzt. Ebenso verhält es sich mit dem stechenden, sauren, scharfen und fetten Geruch.[2]) Auch bei dem Geruche mufs ein Mittleres bestehen, das mittelst seiner Bewegungen die Erregung des Organes bewirkt, und dieses Mittlere mufs sich in der Luft und in dem Wasser gleichmäfsig befinden, da auch die Wassertiere riechen.[3]) Der Mensch

---

[1]) Dieser Grund ist hinfällig. Thatsächlich verbinden sich die Gefühle mit den Wahrnehmungen aller Sinne, nur treten sie nicht immer in das Bewufstsein ein. Wir freuen uns am Blau des Himmels, am Grün der Wiese, an der Harmonie der Töne, am Geschmack der Speise u. s. w. Wenn das Gefühl beim Riechen schärfer hervortritt, so ist es hauptsächlich die Folge davon, dafs der Mensch den Geruch wenig zur Erkenntnis der Aufsenwelt benutzt. Der Geruch als solcher interessiert ihn wenig, darum bleibt das Interesse für ihn als Ursache des Gefühls vorherrschend. Der Chemiker und der Koch benutzen das Riechen vielfach wie andere das Sehen. Starke Gerüche erregen zudem auch anderweitig stark den Körper, indem sie Kopfschmerz, Übelkeit u. dgl. erzeugen.

[2]) *Lotze* behauptet, dafs Geschmack und Geruch das Saure gemein haben. Andere meinen, dafs diese Erscheinung darauf beruhe, dafs die Stoffe, welche die Riechnerven erregen, auch durch die Nase zu den Geschmacksnerven gelangen und umgekehrt, so dafs also ein gleichzeitiges Wahrnehmen beider Sinne stattfinde.

[3]) Die heutige Wissenschaft kennt ein solches Medium nicht. Sie nimmt an, dafs die Molekeln des riechenden Gegenstandes das Organ unmittelbar berühren, und dafs diese Molekeln in der Feuchtig-

riecht zwar bei dem Einatmen, nicht aber bei dem Ausatmen oder bei dem Anhalten des Atmens, und zwar weder das Ferne noch das Nahe, und selbst das nicht, was ihm in die Nase gelegt wird.

Was geschmeckt werden soll, mufs sich im Feuchten befinden. Deshalb schmeckt man auch, wenn man sich im Wasser befindet, das hineingeworfene Süfse. Die Wahrnehmung aber erfolgt nicht durch einen Zwischenkörper, sondern durch die Vermischung des Süfsen mit dem Feuchten, wie es auch bei den Getränken geschieht. Da die Wahrnehmung eines Geschmackes ohne Feuchtigkeit nicht geschehen kann, so mufs das Geschmacksorgan, wenn etwas geschmeckt werden soll, ohne Schaden feucht werden können, ohne aber an sich feucht zu sein. Dies zeigt sich an der Zunge, die weder wenn sie ganz trocken, noch wenn sie sehr feucht ist, wahrnehmen kann. Es entsteht dann nur ein Gefühl des Feuchten, was die Zunge schon bedeckt, ähnlich dem Falle, wo man vorher eine sehr beifsende Feuchtigkeit geschmeckt hat und nun etwas anderes kostet, und dem Falle, wo dem Kranken alles bitter vorkommt, weil die Zunge wegen der Menge dieser Feuchtigkeit alles so schmeckt. Man schmeckt das Süfse, das Bittere, das Fette, das Salzige, das Saure, das Herbe und das Scharfe. Dies werden ungefähr die Arten des Geschmackes sein.[1])

Das Gefühl besteht aus zwei oder mehreren Sinnen; denn in dem Gefühle bestehen mehrere Gegensätze, so das Warme und das Kalte, das Trockene und das Feuchte, das Harte und das Weiche und der Art mehr.[2]) Die

---

keit der Epidermis vielleicht chemische Zersetzungen erfahren und Verbindungen eingehen und dadurch die Riechnerven erregen.

[1]) Heute gelten als Geschmacksqualitäten: sauer, süfs, bitter, salzig. Was Aristoteles sonst noch aufführt, wird nicht geschmeckt sondern gefühlt.

[2]) *Wundt* unterscheidet: 1. Äufsere Tastempfindungen, und zwar a) Druckempfindungen: glatt, rauh, spitz, stumpf, hart, weich, den Widerstand fester und flüssiger Körper und der bewegten Luft;

Haut ist offenbar nicht das Sinnesorgan, ob es aber unmittelbar das Fleisch oder etwas anderes ist, das ist nicht klar.[1]) Auch bei diesem Sinne besteht ein Mittelkörper; auch das Harte und Weiche wird durch ein Anderes wahrgenommen, wie das Tönende, das Sichtbare und das Riechende, nur bei diesem aus der Ferne, bei jenem aus der Nähe. Diesen Mittelkörper nehmen wir nicht wahr, weil wir alles nur durch ihn fühlen können und ihn deshalb so wenig bemerken wie die Luft bei dem Hören und das Durchsichtige (den Äther) bei dem Sehen. Fühlbar sind die Unterschiede der Körper, das Warme und Kalte, das Trockene und Feuchte, das Harte und Weiche. Aber man nimmt dieses alles nicht gleichmäfsig wahr, sondern nur den Überschufs, als wenn der Sinn eine Art Mitte zwischen den wahrnehmbaren Gegensätzen wäre. Dadurch beurteilt der Sinn das Wahrgenommene; das Mittlere ist das Urteilende, da es für jeden der Gegensätze verschieden ist.[2])

---

b) Temperaturempfindungen: Wärme und Kälte. 2. Innere Tastempfindungen: die Kraftempfindung, Bewegungsempfindung (z. B. des Armes), Lageempfindung eines Körperteiles, Kompressions- und Druckempfindung. 3. Gemeinempfindungen, und zwar a) äufsere: Kitzeln, Schaudern, Kriebeln u. s. w, b) innere: Ermüdungsgefühl, Hunger, Durst, Luftmangel, Schmerz u. s. w. — *J. H. v. Kirchmann* unterscheidet das reine und das thätige Fühlen. Jenes nimmt das Rauhe, Glatte, Stumpfe, Spitze, Scharfe, Kolbige, Warme und Kalte wahr, dieses das Schwere, Leichte, Harte, Weiche, Flüssige, überhaupt die Wahrnehmung der Kraft, wie sie in der Bewegung und dem Drucke sich zeigt. Das reine Fühlen hat die sensiblen Nerven mit der Haut zu seinem Organe, das thätige die motorischen Nerven und die Muskeln.

[1]) Die Nerven waren dem Aristoteles noch nicht bekannt. Das griechische Wort *neura*, das oft mit Nerven übersetzt wird, bezeichnet nur die Sehnen, welche die Muskeln mit den Knochen verbinden.

[2]) In Wirklichkeit entspricht die Wahrnehmung dem äufseren Gegenstande. Das Schwanken erklärt sich daraus, dafs es sich um den Grad der Empfindung handelt, für welchen die Seele keinen festen Mafsstab hat. Der Grad kann deshalb nur beziehungsweise

Aufser diesen fünf Sinnen besitzt der Mensch keine. Sie vermitteln ihm die Eigenschaften der erfahrbaren Welt. Hat sie deren noch andere, so erkennt der Mensch sie nicht. Wie alles Irdische, so bestehen auch die Sinneswerkzeuge aus den vier Elementen: Feuer, Wasser, Luft und Erde; denn der Sinn kann nur wegen der Gleichheit seiner Elemente mit den Elementen der Gegenstände oder Medien wahrnehmen. Der Augapfel besteht aus Wasser, das Gehör aus Luft, das Riechen aus beiden. Das Feuer ist entweder in keinem Sinnesorgan oder in allen enthalten, denn ohne Wärme kann man nichts wahrnehmen. Die Erde ist entweder in keinem Sinnesorgane vorhanden, oder sie ist vorzugsweise in das Gefühl gemischt. Damit sind alle Kombinationen erschöpft, wahrscheinlich kann es daher weiter keine Sinnesorgane mehr geben.

Jeder Sinn hat, wie gesagt, sein ihm eigentümliches Gebiet. Wenn wir aber mittelst zweier Sinne gleichzeitig zwei Eigenschaften eines Gegenstandes wahrnehmen, so schreiben wir sie doch einem Gegenstande zu. Das jedem Sinne Eigentümliche nehmen nämlich die anderen Sinne nebenbei wahr, »und zwar nicht inwiefern sie selbst, sondern inwiefern sie einer sind, wenn die Wahrnehmung gleichzeitig ein und denselben Gegenstand betrifft. Es

---

bestimmt werden, und als Anhalt dafür dient der jeweilige Zustand. Die Bezeichnung des Grades ist kein reines Wahrnehmen mehr, sondern zugleich ein Denken, ein Vergleichen mit jenem Mafsstabe. Da aber dieser Mafsstab veränderlich ist, so mufs auch das Urteil schwanken. Um diesem Schwanken zu entgehen, hat man feste Mafsstäbe hergestellt: Thermometer, Barometer, Manometer, Hygrometer u. s. w. Das meint auch wohl Aristoteles, wenn er von den Urteilen des Sinnes und der urteilenden Mitte spricht.

Was Aristoteles bezüglich der Sinneswahrnehmung lehrt, gehört mehr in die Physik und Physiologie als in die Psychologie. Über den Vorgang in den Nerven und in dem Gehirn sowie über den Übergang der körperlichen Bewegung in das Vorstellen und Wissen der Seele weifs allerdings die Physiologie auch noch heute nicht mehr als Aristoteles, d. h. nichts.

ist kein besonderer Sinn, welcher sagt, dafs beide Eigenschaften eins seien.«[1])

Man könnte auch fragen, weshalb wir mehrere Sinne und nicht blofs einen haben. »Es ist wohl geschehen, damit das sie Begleitende und Gemeinsame, wie die Bewegung, die Gröfse und die Zahl, weniger unbemerkt bleibe. Hätte man nur das Gesicht allein und zwar für das Weifse, so würde jenes Gemeinsame weniger bemerkt werden, und alles würde als dasselbe erscheinen, weil alles einander begleitete und zugleich farbig und grofs wäre. Allein da jetzt das Gemeinsame in verschiedenem Wahrgenommenen enthalten ist, so offenbart dieses, dafs jedes von diesen Gemeinsamen einem anderen Gegenstande angehört.«

Durch die Sinne nehmen wir die Aufsenwelt wahr. Es ist aber zu beachten, dafs wir zugleich empfinden, dafs es uns bewufst ist, dafs wir sehen und hören. Kommt uns dieses Bewufstsein durch das Sehen und Hören selbst oder durch einen anderen Sinn? Wenn wir durch den Gesichtssinn selbst wahrnähmen, dafs wir sehen, so müfsten wir sehen, dafs wir sehen, und das Gesehenwerden des Sehens müfste entweder ein eigentümliches Objekt des Gesichtssinnes sein, oder es müfste zu den gemeinsamen Sinnesobjekten gehören. Beides ist unmöglich. Im ersten Falle müfste, da das eigentümliche Ob-

---

[1]) Wie es Aristoteles meint, wenn er sagt: »nicht inwiefern sie selbst, sondern inwiefern sie einer sind,« ist dunkel. Die Ausleger beziehen das Wort »einer« meist auf die Einheit der Seele, welche die mit verschiedenen Sinnen wahrgenommenen Bestimmtheiten zu einem Gegenstande verbinde. So schreibt auch Kant der Seele das Vermögen zu, das wahrgenommene Mannigfaltige zur Einheit zu synthesieren. Der Realismus sieht diese Vereinigung als gegeben an. Nach ihm ist die einende Bestimmung in dem Gegenstande selbst enthalten, sie wird mit wahrgenommen, und diese Bestimmung ist die Identität des Ortes im Raume und in der Zeit. Eigenschaften, die sich durchdringen, nimmt die Seele als einem Gegenstande angehörig, weil sie zugleich wahrnimmt, dafs sie an demselben Orte in Raum und Zeit sich befinden.

jekt des Gesichtssinnes die Farbe ist, das Sehen farbig sein, da es anders nicht gesehen werden könnte. Denn farbig wird etwas, wenn es physisch die Farbe aufnimmt; der Gesichtssinn aber nimmt bei dem Sehen die Farbe nicht physisch auf. Im zweiten Falle, wenn das Gesehenwerden des Sehens ein gemeinsames Objekt der Sinne wäre, müfste es wie die Gestalt und Bewegung zugleich mit der Farbe und durch die Farbe wahrgenommen werden. So wäre also der Apfel, den ich sehe, das Sehende, wie er das Runde und Rote ist. Das ist aber offenbar eine Umkehrung von Subjekt und Objekt. Dafs wir aber das Sehen hörten, schmeckten oder röchen, wird kaum jemand behaupten wollen. Es wäre indes möglich, dafs wir es fühlten; dann aber müfsten wir es durch Berührung wahrnehmen. Es bleibt daher nichts übrig, als anzunehmen, dafs die Seele noch mit einem anderen Sinne ausgestattet sei, mit einem Sinne, der das Wissen von unserer eigenen Sinnesthätigkeit ermöglicht.

Für die Annahme eines solchen Vermögens sprechen auch noch andere Gründe. Jede Wahrnehmung erkennt die in dem vorliegenden Wahrnehmbaren enthaltenen Unterschiede. So unterscheidet der Gesichtssinn das Weifse und das Schwarze, der Geschmack das Süfse und das Bittere, und so auch die anderen Sinne. Wir unterscheiden aber auch das Weifse von dem Süfsen, und es fragt sich: Wodurch nimmt man den Unterschied wahr? Notwendig durch den Sinn, denn er betrifft Wahrnehmbares. Dieser Sinn kann aber weder das Gesicht, noch der Geschmack sein, da der eine von ihnen das Süfse, der andere das Weifse nicht empfindet. Vielleicht jedoch nehmen wir den Unterschied des Weifsen und des Süfsen dadurch wahr, dafs Gesicht und Geschmack gleichzeitig empfinden? Das ist ebenso unmöglich, als dafs zwei Personen, von denen die eine dieses, die andere jenes Objekt gleichzeitig wahrnimmt, darum deren Verschiedenheit erkennen. »Es mufs also ein Einiges anzeigen, dafs sie verschieden sind, und dafs das Süfse von dem Weifsen

verschieden ist. Ein und dasselbe sagt es also aus, und sowie es dies sagt, so ist es auch das, was denkt und wahrnimmt.«

Nun könnte man freilich einwenden: die Sinnesorgane führen die verschiedenen Empfindungen einem Centralorgane zu; die Gesichts- und Geschmacksempfindungen sind daher nicht getrennt wie die Empfindungen zweier verschiedener Menschen. Indem das Centralorgan durch verschiedene Vermögen zwei Objekte gleichzeitig wahrnimmt, ist es dadurch im stande, sie von einander zu unterscheiden. Einen besonderen inneren Sinn anzunehmen, ist daher überflüssig. Dazu kommt, dafs ein und dasselbe empfindende Vermögen zu derselben Zeit nur eine einzige Empfindung haben kann, wie auch etwas gleichzeitig nicht weifs und schwarz sein kann. Sollen aber zwei Objekte als verschieden empfunden werden, so müssen beide Empfindungen in einen Zeitpunkt fallen, sonst ist nur eine Folge unterschiedener Objekte, aber kein Unterscheiden möglich. Aufserdem müfste dieser eine Sinn, da er den Unterschied des Süfsen und Weifsen erkennen soll, die Fähigkeit besitzen, sowohl das Süfse als auch das Weifse zu empfinden. Damit würde der Grundsatz fallen, dafs jedem Sinne sein ihm eigentümliches Empfindungsgebiet eigen ist, ein Grundsatz, der uns ja veranlafst hat, den Gefühlssinn in zwei Sinne zu trennen. Somit würde ein besonderer innerer Sinn nicht nur überflüssig, sondern auch unmöglich sein. Was den ersten Einwand betrifft, so leuchtet leicht ein, dafs das eine Centralorgan, sofern es eines ist, zur Erkenntnis der Verschiedenheit zweier Objekte nicht genügt. Sollen wir unterscheiden, so müssen wir die Verschiedenheit empfinden; jedes Empfinden aber ist die Energie eines empfindenden Vermögens. Wenn also das Centralorgan mittelst des einen Vermögens das Süfse und mittelst des anderen das Weifse empfände, so würden wir beides gar nicht unterscheiden können, es müfste denn sein, dafs jedes der beiden Vermögen zugleich das Süfse und das

Weiſse empfinden könnte, was doch unmöglich ist. Damit fällt also der erste Einwand. Was den zweiten anbelangt, so muſs zugestanden werden, daſs zwei Objekte gleichzeitig empfunden werden müssen, wenn sie als verschieden erkennbar sein sollen. Allein trotzdem kann ein Vermögen die Verschiedenheit mehrerer Objekte wahrnehmen, wie denn das Gesicht die verschiedenen Farben, der Geschmack das Süſse und das Saure von einander unterscheidet. Was hier zutrifft, wird auch bei dem angenommenen inneren Sinne möglich sein, der zwischen dem Süſsen und dem Weiſsen unterscheiden soll. Damit indes ist die Schwierigkeit noch nicht gelöst. Sie löst sich aber, wenn man die Eigentümlichkeit der Gegenwart, das Jetzt betrachtet. Wie ein Punkt, der zwei Linien verbindet, als eins und als zwei angesehen werden kann, nämlich als Endpunkt der einen und als Anfangspunkt der anderen Linie, obwohl er unteilbar ist, so auch das Jetzt, in welchem das Vorgehende und das Entstehende sich berühren. Es ist die Grenze zweier Wahrnehmungen, und als solche eins und ungeteilt und doch gewissermaſsen zwei und geteilt. In dem Jetzt berühren sich die Unterschiede des Inhaltes der Wahrnehmungen als in einem Punkte des inneren Sinnes. Dadurch erfaſst er die Unterschiede beider, gehört er beiden zu und ist doch nur einer; so verbindet er in dem Unterscheiden die Einheit mit den Gegensätzen. In dem Augenblicke, wo zwei Wahrnehmungen mit einander wechseln, erkennen wir mittelst des einen inneren Sinnes, daſs sie von einander verschieden sind. Damit ist auch der zweite Einwand beseitigt. Bezüglich des letzten Einwurfes ist daran zu erinnern, daſs nicht die äuſseren Gegenstände, sondern die Wahrnehmungen das eigentümliche Objekt eines Sinnes sind. Die Unterschiede der Wahrnehmungen entsprechen aber den Unterschieden der Objekte, in dem Unterschiede der einen wird daher notwendig der Unterschied der anderen erkannt, und deshalb kann die Unterscheidung verschiedener Objekte dem Vermögen des einen Sinnes

zugeschrieben werden. Aus der Annahme, dafs der innere Sinn die verschiedenen Objekte unterscheide, folgt nicht, dafs er mit anderen Sinnen dasselbe eigentümliche Objekt habe. Sein eigentümliches Objekt sind nicht die äufseren Gegenstände, sondern allein die Wahrnehmungen. Er nimmt wahr, dafs wir das Süfse schmecken und das Weifse sehen, er unterscheidet beide Wahrnehmungen und lehrt damit zugleich, dafs das Süfse und das Weifse verschieden sei. Wenn das Gesicht einen schwarzen und einen weifsen Körper wahrnimmt, so sind nicht die Gegenstände selbst in dem Gesichtssinne, sondern die ihnen entsprechenden Empfindungen. Diese aber sind in einem Sinne, und ihre Unterschiede sind den Unterschieden der äufseren Gegenstände analog; daher unterscheidet der eine Sinn durch sie die äufseren Gegenstände. In derselben Weise unterscheidet auch der innere Sinn das Süfse und das Weifse, wie überhaupt die Sinnesobjekte verschiedener Gattungen.

Der innere Sinn also läfst uns bemerken, dafs wir sehen und hören, dafs wir wahrnehmen, er giebt uns das Selbstbewufstsein. Aber abgesehen davon, ist er schon von höchster Bedeutung dadurch, dafs er uns die Unterscheidung der einzelnen Sinnesobjekte ermöglicht. Wenn jemand einen runden Körper sieht und zugleich einen spitzen fühlt, so unterscheidet er beide weder durch das Gesicht noch durch das Gefühl; der innere Sinn ist es, der ihn die Verschiedenheit beider erkennen läfst. Wenn wir aber ein und dasselbe Ding gleichzeitig sehen und fühlen, so läfst uns der innere Sinn bemerken, dafs das Gesehene und Gefühlte eins sei, dafs es örtlich mit ihm dasselbe ist. Denn wie der innere Sinn die Unterschiede der Objekte erkennt, so mufs er auch das Fehlen solcher Unterschiede bemerken. Nehmen wir z. B. wahr, dafs die Galle gelb und bitter ist, so erkennen wir weder durch das Gesicht noch durch den Geschmack, dafs beide Eigenschaften vereinigt sind; wir würden daher ihre Vereinigung gar nicht empfinden, wenn uns der innere Sinn

nicht die Einheit des gesehenen Gelben und des geschmeckten Bitteren erkennen liefse. Kein praktisches Handeln, keine Wissenschaft, keine Kunst würde ohne diesen inneren Sinn möglich sein.[1])

Die Sinne gehören nicht der Seele allein, sondern dem beseelten Leibe als ihrem Subjekte an. Das läfst sich aus verschiedenen Thatsachen erweisen. Wenn man gewisse Tiere zerschneidet, so wachsen die Teile wieder zu vollständigen Organismen aus. Aus einem beseelten Wesen sind hier zwei geworden, nicht blofs die körperliche Substanz, auch die Seele hat sich verzweifacht; denn der eine Teil kann nicht durch die Seele des anderen Leben und Empfindung haben. Wäre die sensitive Seele aber etwas Geistiges, so könnte eine solche Teilung nicht geschehen. Ferner ist bekannt, dafs die Sinne nach starken Eindrücken, z. B. das Ohr nach starkem Geräusche, das Auge nach grellem Lichte, die Nase nach starken Gerüchen, für einige Zeit unfähig sind, schwächere Erscheinungen zu empfinden, dafs sehr starke Eindrücke das Organ für immer schwächen oder verderben können. Das empfindende Subjekt mufs deshalb etwas Körperliches und Verderbbares sein. Wäre es rein geistig, so könnte es nicht geschwächt oder zerstört werden, im Gegenteile, seine Kraft müfste durch starke Sinneseindrücke sich steigern lassen.[2]) Da endlich jeder Sinn zu dem ihm eigentümlichen Objekte sich wie das leidende Prinzip zum wirkenden verhält, so mufs er mit ihm seinem Wesen nach verwandt sein, kann daher auch nicht so weit darüber erhaben sein, als es der Fall sein würde, wenn er rein geistig und das Okjekt körperlich wäre. Jeder

---

[1]) In dieser Weise also sucht Aristoteles das Selbstbewufstsein innerhalb der Wahrnehmung zu erklären. Sein innerer Sinn ist freilich eine Hypothese; aber etwas anderes als Hypothesen vermögen wir auch heute noch nicht zur Erklärung des Selbstbewufstseins beizubringen.

[2]) Dieser Beweis trifft offenbar nicht ganz zu; denn selbst wenn das empfindende Subjekt rein geistig wäre, so könnte doch das Werkzeug, das Sinnesorgan, dem Verderben ausgesetzt sein.

Sinn steht zu dem, was er wahrnimmt, in einem gewissen Verhältnisse, er ist ein Mittleres zwischen Gegensätzen. Wird dieses Mittlere nach der einen oder anderen Seite überschrittten, so wird der Sinn unangenehm berührt, wie z. B. das Gehör bei zu hohen oder zu tiefen Tönen, das Gesicht bei zu schwachem oder zu starkem Lichte. Ein zu schwacher oder zu starker Sinnesreiz stört das Verhältnis zwischen Reiz und Sinn; das Subjekt der Sinnesthätigkeit kann daher nicht die Seele allein, sondern mufs der beseelte Leib sein.

Man irrt aber, wenn man meint, dafs alle oder auch nur einige Organe der Sitz der Empfindung seien, dafs das Auge sehe, das Ohr höre, die Zunge schmecke. Die Empfindung kommt nicht in den einzelnen Organen, sondern in einem Centralorgane zu stande, zu dem die Einwirkungen der äufseren Gegenstände zuletzt alle gelangen. Der Beweis läfst sich aus der Erfahrung führen. So verlor ein Krieger durch eine Verletzung an den Schläfen das Augenlicht, obwohl die Augen selbst unversehrt waren. Wenn jemand schläft, so schläft er nicht etwa dem Gesichtssinne nach, während er dem Gehöre nach wachbleibt, er schläft vielmehr allen Sinnen nach. Dies erklärt sich daraus, dafs der Schlaf das Centralorgan befällt; wäre es nicht der Fall, so würde es nicht notwendig sein, dafs alle Sinne gleichzeitig schlafen. Beim Sehen giebt die Luft der Pupille, diese aber dem eigentlich empfindenden Organe eine gewisse Beschaffenheit. Beim Hören wird zunächst das Ohr von den Schallwellen erregt, dieses aber leitet die Erregung weiter zu demselben Organe hin, das dem Auge die Empfindung der Farbe vermittelt. Das Subjekt der Empfindung ist für alle sinnlichen Bestimmtheiten dasselbe und nur dem Sein nach verschieden, d. h. das eine empfindende Organ hat eine Mehrheit empfindender Kräfte. Dieses Centralorgan ist das Herz.[1]) In ihm verknüpfen sich die Empfindungen

[1]) Schon Alkmäon und Demokrit hatten das Gehirn als Hauptorgan der Seele erklärt. Plato verlegte die Vernunft in das Gehirn,

zu vollen Wahrnehmungsbildern, in ihm entsteht das Wissen von unsern eigenen Thätigkeiten, in ihm bleiben die Vorstellungen auch nach dem Wegfalle der äufseren Reize als Phantasie erhalten.

Mit den Wahrnehmungen schliefst indes die Thätigkeit der sensitiven Seele nicht ab. Aus den Wahrnehmungen bildet sich etwas Bleibendes, die Phantasmen (Vorstellungen), bei denen man sich etwas vor die Augen stellt, »wie man sich in Ausübung der Gedächtniskunst Bilder macht.« Die Tiere verhalten sich in dieser Beziehung verschieden: bei manchen erhält sich von der Wahrnehmung etwas Bleibendes, bei anderen nicht. Wo es nicht statt hat, sei es überhaupt nicht oder nur bei den Dingen nicht, für die sich etwas Bleibendes nicht erhält, da fehlt diesen Geschöpfen jedes Wissen neben dem Wahrnehmen; wo sich aber die Wahrnehmungen erhalten, da können die Geschöpfe, wenn sie etwas wahrgenommen haben, dies auch in der Seele behalten. Die Phantasmen sind also die Bilder, die durch die Sinneswahrnehmung in der Seele entstehen und auch nach dem Aufhören des Wahrnehmens darin beharren. Je nachdem die Wahrnehmung mittelst des Auges oder des Ohres oder eines anderen Sinnesorganes geschehen ist, und je nachdem die Farbe, der Ton oder eine andere durch die Sinne erfafste Bestimmtheit das wirkende Prinzip darin ist, scheiden sich die Phantasmen in verschiedene Gattungen: in Phantasmen, worin die Farbe, in solche, worin der Ton, in andere, worin eine andere sinnliche Eigentümlichkeit vorherrscht. Wir erinnern uns auch, etwas früher gesehen und gehört zu haben, wir haben also auch

---

den kräftigen Willen in das Herz, die Begierde in die Leber. Aristoteles meinte, dafs die sensitive Seele ihren Sitz in einem besonderen, dem Äther vergleichbaren Stoffe, dem Pneuma habe, der sich besonders im Blute befinde. Durch diese Annahme liefs er sich verleiten, das Herz als Centralorgan der Seele aufzufassen und das Gehirn als Kühlapparat für das im Herzen erhitzte Blut anzusehen.

Vorstellungen unseres früheren Sehens, Hörens, überhaupt Wahrnehmens in uns; es giebt also auch Phantasmen jenes inneren Sinnes, der auf die Wahrnehmungen selbst gerichtet ist.

Da die Phantasmen den Wahrnehmungen entsprechen, so ist ihre Bildung offenbar ein Werk der sensitiven Seele. Die Fähigkeit der Seele, die Phantasmen zu erzeugen und zu verbinden, ist die Phantasie.[1])

Zunächst ist nun daran zu erinnern, dafs das Wahrnehmen nicht dasselbe ist wie das Denken. Das Wahrnehmen findet sich bei allen Lebewesen, das Denken aber nur bei wenigen. Auch wer sich irrt, der denkt, wenn auch etwas Falsches; auch das falsche Denken ist ein Denken. Das Wahrnehmen dagegen ist immer wahr; denn die Sinne täuschen nicht. Meint jemand eine unrichtige Wahrnehmung gemacht zu haben, so haben ihn nicht die Sinne getäuscht, sondern das Denken, das die Wahrnehmung begleitet hat. Das Wahrnehmen des jedem Sinne Eigentümlichen ist immer wahr und wohnt allem Lebendigen inne; das Denken aber ist dem Irrtume ausgesetzt und wohnt nur den Wesen inne, die Vernunft besitzen.

Die Phantasie ist ein Mittleres zwischen dem Wahrnehmen und Denken; denn sie erhält ihren Stoff durch das Wahrnehmen, das Denken aber kann wieder nicht ohne Phantasmen geschehen. Die Phantasie ist sowohl von der Wahrnehmung als auch vom Denken verschieden, und doch kann sie ohne Wahrnehmung nicht entstehen, wie auch kein Vorstellen ohne Phantasie möglich ist. Ein Wahrnehmen kann die Phantasie nicht sein. Das Wahrnehmen besteht entweder der Möglichkeit oder der Wirklichkeit nach, während es doch auch Fälle giebt, die zu keinem von beiden gehören, wie die Bilder im Traume, die ein Werk der Phantasie sind. Das Wahrnehmen kann

---

[1]) Das deutsche Wort Einbildungskraft giebt den Sinn von Phantasie nicht genau wieder, wie sich aus dem Folgenden ergiebt.

immer stattfinden, sobald den Sinnen ein Gegenstand geboten wird, die Phantasie aber ist nicht immer so wirksam, wie die Dichter und Künstler wissen. Wäre sie in der Wirklichkeit dasselbe, so würden alle Tiere Phantasie besitzen, was doch nicht der Fall zu sein scheint. Die Wahrnehmung ist immer richtig, sobald man genau beobachtet; nur dann, wenn man nicht deutlich wahrnimmt, kann die Wahrnehmung falsch sein. Erscheinungen von Bildern haben aber auch die, welche die Augen geschlossen halten. In diesem Falle ist kein Wahrnehmen vorhanden, und doch sind Bilder in der Seele; folglich ist die Phantasie kein Wahrnehmen. Auch das Denken und das Vorstellen sind offenbar verschieden. Das Vorstellen hängt gänzlich von unserm Willen ab, das Denken aber nicht. Denn das Denken geht auf die Wahrheit, weshalb es auch nicht rein willkürlich sondern an die Gesetze der Wahrheit gebunden ist. Die Phantasie aber verbindet die Vorstellungen wie die Bilder in einem Gemälde, ohne dafs der Inhalt wahr zu sein braucht. Die Phantasie gehört also nicht wie die Erkenntnis und die Vernunft zu den immer wahrhaften Vermögen, da sie auch Falsches bieten kann. Ist sie vielleicht ein Meinen? Die Meinung ist mit dem Fürwahrhalten verbunden; viele Tiere indes besitzen Phantasie, aber keines das Fürwahrhalten.[1]) Das Wahrnehmen sowohl als auch das Meinen ist immer auf die Wahrheit gerichtet, beide wollen wahre Vorstellungen gewinnen, ihr etwaiger Irrtum ist deshalb unwillkürlich. Die Phantasie dagegen verbindet die Vorstellungen willkürlich zu mancherlei Bildern, mit denen sie das Gebiet der Wahrheit verläfst. Verbindet man aber ein Urteil mit einer Wahrnehmung, z. B. die Idee des Guten mit der Wahrnehmung des Weifsen, so ist dies ein Denken und keine That der Phantasie.

---

[1]) Das Fürwahrhalten ist bei Aristoteles die durch Denken vermittelte Überzeugung. Das Fürwahrhalten als blofse subjektive Überzeugung haben auch Tiere, wie der vor dem erhobenen Stocke fliehende Hund zeigt.

Das Wahrnehmen und die Phantasie gleichen sich darin, dafs sie Bewegungen derselben Sinne sind; sie unterscheiden sich aber darin, dafs das Wahrnehmen nur bei Gegenwart eines sinnlichen Objektes möglich ist, während die Phantasie in früheren Wahrnehmungen ihren Grund hat und daher ohne gegenwärtige Wahrnehmung besteht. Die Bewegung, welche der wahrnehmbare Gegenstand hervorbringt, setzt sich fort, auch wenn der wahrnehmbare Gegenstand nicht mehr einwirkt, in ähnlichen Bewegungen, wie ein Körper sich nach dem Stofse fortbewegt. Selbst wenn die Bewegung der Phantasie nicht unmittelbar der Wahrnehmung folgt, ist sie eine durch die Sinnesbewegung veranlafste Bewegung, welche darin ihre Ursache hat, dafs die Wahrnehmung einen nachhaltigen Eindruck auf das Sinnesorgan gemacht und eine Disposition darin zurückgelassen hat, vermöge deren die durch die Wahrnehmung entstandene Vorstellung reproduziert wird. Was die Phantasie auch bringt, es mufs durch frühere Wahrnehmungen, wenn auch in anderen Verbindungen, einmal aufgenommen worden sein. Den meisten Stoff liefert ihr der Gesichtssinn, woher die Phantasie ihren Namen hat.[1])

Die Wahrnehmungen beharren als Vorstellungen in der Seele, und dieses Beharren der Vorstellungen ist das Gedächtnis. Das Gedächtnis ist nicht ein neues Vermögen neben der Phantasie, es ist vielmehr die Phantasie selbst. Das Beharren der Vorstellungen ist die notwendige Vorbedingung für das geistige Erkennen. Bei den lebenden Wesen ist hier ein Unterschied: bei manchen erhält sich von den Wahrnehmungen etwas Bleibendes, bei anderen nicht. »Wo dies nicht statt hat, sei dies überhaupt nicht oder nur bei den Dingen nicht, für die sich etwas Bleibendes nicht erhält, da fehlt diesen Geschöpfen jedes Wissen neben dem Wahrnehmen; wo sich aber die Wahrnehmungen erhalten, da können die Geschöpfe, wenn sie

---

[1]) Von *phaino,* scheine, und dieses von *phaos*, Licht.

etwas wahrgenommen haben, dies auch in der Seele behalten.« Die Vorstellung wird zur Erinnerung, wenn sie als Abbild einer früheren Wahrnehmung reproduziert wird. Die willkürliche Erinnerung wird bei dem Menschen dadurch möglich, daſs die Vorstellungen sich in der Phantasie in gewissen Reihenfolgen mit einander verknüpfen. Phantasie und Gedächtnis gehören der sensitiven, also der mit dem Leibe vermischten Seele an. »Hieraus erklärt sich, warum der Mensch, indem der Leib abstirbt, das Gedächtnis verliert und nicht mehr die frühere Heftigkeit der Begierde hat; denn nicht der Seele, sondern dem aus Seele und Leib Bestehendem hatten diese angehört; die Vernunft aber ist vielleicht etwas Göttliches und unvergänglich.«

Da die Bilder der Phantasie beharren und den Wahrnehmungen gleichen, so erregen sie auch wie die Wahrnehmungen das Begehren, weshalb denn auch die lebenden Geschöpfe sich in ihrem Handeln vielfach von ihrer Phantasie leiten lassen; manche, wie die Tiere, weil sie der Vernunft entbehren, die Menschen aber dann, wenn die Vernunft zu Zeiten von der Leidenschaft oder von einer Krankheit oder von dem Schlafe gehemmt ist.

Damit kommen wir auf das dritte Vermögen der sensitiven Seele, auf das sinnliche Begehren. Das sinnliche Begehren ist durchaus von dem Wahrnehmen und Vorstellen abhängig; denn begehren kann man nur, was man wahrnimmt oder als früher Wahrgenommenes vorstellt. Ein Begehren findet sich daher nur in solchen Lebewesen, welche wahrnehmen, also mit einer sensitiven Seele ausgestattet sind. Die vegetative Seele wird von keinem anderen Streben bewegt als von jenem blinden Naturtriebe, der auch die organischen Stoffe bewegt. Die Pflanze hat keine formaufnehmenden Kräfte, kein Wahrnehmen, und deshalb kennt sie auch kein Begehren.

Da das sinnliche Begehren mit dem Wahrnehmen eng zusammenhängt, so kann es nicht der Seele allein angehören, sein Subjekt muſs vielmehr der beseelte Leib

sein, und zwar der innere Sinn desselben. Jedes Begehren oder Verabscheuen tritt nämlich bloſs deshalb ein, weil das Wahrgenommene oder Vorgestellte als angenehm oder unangenehm empfunden wird. Die Empfindung von Lust und Schmerz besteht aber in der Wirksamkeit des wahrnehmenden inneren Sinnes. »Das Verabscheuen und Begehren ist diese Wirksamkeit, und das begehrende und verabscheuende Vermögen ist weder von einander noch von dem wahrnehmenden Vermögen verschieden; nur im Sein sind sie anders.« Daſs die Gemütszustände der Seele mit dem Körper zusammenhängen, das zeigen die Affekte, wie der Eifer, die Sanftmut, die Furcht, das Mitleiden, der Mut, ferner die Freude, die Liebe und der Haſs, da auch der Körper bei ihnen etwas erleidet. Dafür spricht auch, »daſs man zuweilen selbst bei dem Eintritte starker und offenbarer Unfälle nicht in Aufregung oder Furcht gerät, dagegen manchmal selbst bei kleinen und schwachen Anlässen aufgeregt wird, wenn der Körper von Säften strotzt und sich so wie beim Zorne verhält. Dies erhellt noch mehr daraus, daſs zuweilen das Gefühl der Furcht eintritt, auch wenn etwas Erschreckendes nicht vorliegt. Alle diese Beispiele zeigen, wie sehr die Gemütszustände mit dem Körper verbunden sind.

Der Ursprung des Begehrens ist also das Gefühl der Lust oder der Unlust, welches aus der Wahrnehmung oder Vorstellung insofern folgt, als der Inhalt des Wahrgenommenen oder Vorgestellten einen Zweck zu erfüllen verspricht oder nicht. Je nachdem die Seele einen Gegenstand als einen wertvollen ansieht oder nicht, bejaht oder verneint, begehrt oder verabscheut sie ihn. Alles sinnliche Begehren aber ist im Centralorgane des sensitiven Lebens vereinigt, im Herzen.

Das vierte Vermögen der sensitiven Seele ist dasjenige der bewuſsten Bewegungen des Leibes. Dieser Bewegungen sind mancherlei, je nachdem nur einzelne Glieder oder der ganze Körper bewegt wird. Die vorzüglichste ist offenbar die örtliche Bewegung des Körpers,

und was von ihr gilt, das gilt auch von den Bewegungen der einzelnen Glieder.

Ist nun das Prinzip des Bewegens etwas Geistiges oder etwas Leibliches? Offenbar etwas Leibliches; denn die bewegende Kraft wird nicht nur bei dem Menschen, sondern auch bei den Tieren gefunden, die doch keine Vernunft haben. Es kann aber nicht die vegetative Seele sein, welche die Bewegung hervorruft; denn die Bewegung erfolgt immer eines Zweckes wegen, sei es mittelst der Phantasie oder mittelst des Begehrens. Alles, was nicht begehrt oder verabscheut wird, bewegt nicht als höchstens durch Gewalt. Ferner wären sonst auch die Pflanzen der Bewegung fähig und hätten irgend ein Organ für diese Bewegung.

Ebensowenig kann das Wahrnehmende das Bewegende sein, da viele Tiere wahrnehmen, aber durchaus festsitzen und ganz unbeweglich sind. Auch das Denken und die Vernunft an sich sind nicht das Bewegende; denn auch das Denken und Wollen bewegen nicht, ohne dafs ein Begehren hinzutritt. Und wie bei dem Denken und der Vernunft, so verhält es sich auch bei dem Wahrnehmen und der Phantasie: nur so weit sie das Begehren erregen, veranlassen sie die Bewegung. So ist die Bewegung mit dem Begehren eng verbunden. So weit das Begehren aus dem Wahrnehmen und der Phantasie quillt, gehört deshalb die Bewegung der sensitiven Seele an, und ihr Prinzip mufs in demselben Organe liegen, in welchem die Vermögen der sinnlichen Wahrnehmung und der Empfindung ihre Stätte haben, also im Herzen. Das Begehren aber ruft die zweckmäfsigen Bewegungen der Organe hervor mittelst der Erwärmung oder Erkaltung, welche aus der Lebhaftigkeit des Lust- oder Unlustgefühls entsteht.

Man kann indes die Fähigkeit zu begehren und die Fähigkeit zu bewegen auch als e i n e Kraft betrachten. Das begehrende Vermögen ist etwas Passives und darum eine Möglichkeit, das bewegende dagegen ist etwas Aktives,

eine Energie und zwar die Energie des begehrenden Vermögens selbst. Denn wenn zur sinnlichen Wahrnehmung oder Vorstellung die Begierde hinzugetreten ist, so wirkt die Wahrnehmung oder Vorstellung als Zweck, und die Begierde als Ursache, und aus beiden geht die Wirkung, nämlich die Bewegung hervor.

Es ruft aber nicht jedes Begehren die Bewegung hervor; die Bewegung des Leibes erfolgt vielmehr nur dann, wenn das Begehrte als durch sie erreichbar erscheint. Ist diese Bedingung erfüllt, so findet die Bewegung, wenn nicht Krankheit oder ein äufseres Hindernis sie unmöglich macht, mit derselben Notwendigkeit statt, wie in der unorganischen Natur die Wirkung aus der Ursache folgt.

Wie schon erwähnt, ist auch die Vernunft nicht ohne Begehren, und deshalb führt auch sie zur Bewegung des Leibes; denn »das Wollen ist ein Begehren, und wenn man sich nach Vernunftgründen bewegt, so bewegt man sich nach seinem Wollen.« Die Erfahrung lehrt, dafs der von Leidenschaften beherrschte Mensch alles ausführt, wozu seine Begierde ihn antreibt, dafs dagegen der Tugendhafte, obgleich auch er begehrt und verlangt, sich nicht von der Leidenschaft fortreifsen läfst, sondern der Vernunft folgt. Es scheint also, als ob die Bewegung des Leibes zu den geistigen Kräften in einer innigeren Beziehung stehe, als zu den sinnlichen. Allein die intellektive Seele trägt nicht selbst das unmittelbare Prinzip der örtlichen Bewegung in sich; sie hat aber einen Einflufs auf die sensitive Seele und damit auf die Bewegung, indem sie die sinnlichen Affekte bald zu erregen, bald zu modifizieren, bald ganz zu unterdrücken vermag. Bei dem Menschen, der nicht sich selbst beherrschen kann, behält bald das sinnliche, bald das vernünftige Begehren die Oberhand, immer aber reifst das siegende das besiegte mit fort. Wie aber die Vernunft auf das sinnliche Begehren einzuwirken vermag, das wird die Betrachtung der intellektiven Seele zeigen.

Es fragt sich zunächst: Besitzt der Mensch neben den sinnlichen Erkenntniskräften noch ein anderes erkennendes Vermögen? Durch die sinnliche Wahrnehmung bilden wir die Vorstellungen von diesem und jenem Hause, von dieser und jener Person. Wir finden aber in unserer Seele neben diesen Vorstellungen die Begriffe Haus und Mensch, welche das Allgemeine zu jenen Vorstellungen bilden. Es entstehen also aus den Vorstellungen Begriffe, welche nicht alle, sondern nur gewisse Bestimmtheiten der Vorstellungen umfassen und deshalb allgemein sind. Die mathematischen Begriffe z. B., die Begriffe der Linie, der Fläche, des Quadrates, des Kreises u. s. w. umfassen nicht die Bestimmtheiten des Weifsen, Süfsen und Warmen, sondern nur solche der Gestalt. So bilden wir das Allgemeine. Das Allgemeine und bei allen Geltende aber kann man nicht wahrnehmen; denn es ist kein Dieses oder Jetzt, sonst wäre es kein Allgemeines, da man nur das, was immer und überall gilt, allgemein nennt. Das Wahrnehmen umfafst nur das Einzelne, das Wissen aber beruht auf der Kenntnis des Allgemeinen. Es kann daher keinem Zweifel unterliegen, dafs wir aufser sinnlichen Erkenntniskräften noch ein anderes Erkenntnisvermögen besitzen, und dieses ist die Vernunft, das Vermögen zu denken.

Freilich ist die Vernunft in mancher Beziehung den sinnlichen Erkenntniskräften ähnlich. Durch beide erkennt die Seele die Dinge, durch beide werden wir bei unserem Begehren und Handeln geleitet, weshalb denn auch ältere Philosophen, wie z. B. Empedokles, das Wahrnehmen und das Denken für dasselbe erklärt haben. Aber das Wahrnehmen erkennt nur das Besondere, die Vernunft mittelst des Denkens dagegen das Allgemeine.

Da das Denken dem Wahrnehmen ähnlich ist, so mufs es ein Erleiden durch das Gedachte sein. Die Vernunft nimmt die intelligibelen Formen auf wie der Sinn die wahrnehmbaren, sie ist aber leidenslos, d. h. dem Verderben, der Zerstörung nicht ausgesetzt. Sie ist an und

für sich frei von allen Formen (Begriffen), aber sie kann alle erfassen und aufnehmen. Wäre sie von vornherein mit Begriffen ausgestattet, so müfsten diese die Aufnahme neuer wesentlich erschweren, wenn nicht gar verhindern. So aber ist sie alles Intelligible, alles durch das Denken Erfafsbare der Möglichkeit nach. Sie verhält sich also wie ein Buch, in welches noch nichts eingeschrieben ist. Ehe sie denkt, ist sie keines von allen Dingen wirklich, aber sie vermag mittelst des Denkens alle Wesen zu erfassen und ist deshalb alles der Möglichkeit nach.

Die intellektive Seele ist etwas rein Geistiges, die Vernunft ist ein Vermögen der Seele allein, nicht auch des beseelten Körpers, und das Denken also eine Thätigkeit allein der Seele. Deshalb hat Plato recht, wenn er lehrt, dafs die Seele der Ort der Ideen sei; nur gilt dies nicht von der ganzen Seele, sondern allein von der intellektiven. Auch sind die Ideen nicht als in einem früheren Leben erworben von Geburt an in der Seele; angeboren ist der Seele nur das Vermögen zu denken, die Möglichkeit der Ideen.

Die Sinne, die dem beseelten Leibe angehören, gelangen zu ihren Wahrnehmungen dadurch, dafs die Dinge auf sie einwirken. Jeder Sinn aber nimmt bestimmte Qualitäten wahr, alles andere, wie die Ausdehnung, die Gröfse, die Zahl u. dgl. nur durch sie und mit ihnen. Wenn das Auge keine Farbe sieht, so sieht es auch nichts Rundes oder Eckiges; überhaupt nimmt kein Sinn etwas wahr, wenn nicht die Qualität, die sein eigentümliches Gebiet ist, auf ihn einwirkt. Wäre die Vernunft auch ein Sinn des beseelten Leibes, wenn auch ein höherer, so müfste es auch für sie eine besondere Qualität geben, die auf sie einwirkte und sie zur Thätigkeit veranlafste. Das aber ist durchaus nicht der Fall, an keiner Idee der Vernunft ist eine solche sinnliche Qualität zu finden, die gerade ihr eigentümlich wäre. Denn die Begriffe erstrecken sich ja über alle Qualitäten, über Farben und Töne, wie über alle anderen. Oder welche Qualität sollte besonders

auf sie einwirken? In dem Begriffe Quadrat ist weder Farbe noch Ton noch Geruch u. s. w. zu finden, das auf die Vernunft einwirkte, wenn sie den Begriff erfaſst. Noch mehr tritt das hervor bei den Relationsbegriffen wie Zahl, Ursache, Wirkung, Grund, Folge u. dgl., denen keine wirkliche Substanzen entsprechen. Darum ist es ein Irrtum, wenn man meint, die erkennende Vernunft erhalte irgend eine Qualität; sie wird nicht warm und nicht kalt, nicht irgendwie beschaffen. Sie nimmt nur das Intelligible auf, und zwar erkennt sie alles Intelligible. Deshalb kann sie aber auch nicht ein Vermögen des beseelten Leibes, deshalb muſs sie etwas rein Geistiges sein.

Wäre die Vernunft etwas Leibliches, so müſsten wir ein Organ besitzen, das uns die Begriffe übermittelte, wie die Sinne die Vorstellungen. Der innere Sinn bedarf keines Organes, weil er nur die Empfindungen der Sinne erkennt; aber die Vernunft würde, wenn sie etwas Leibliches wäre, ohne ein solches nicht bestehen können, da sie auch das Wesen der Dinge auſser uns erfaſst. Wir erkennen z. B. die Planeten nicht nur nach ihrer äuſseren Beschaffenheit, sondern berechnen auch ihre Bahnen, ihre Massen, den Einfluſs, den sie auf einander ausüben. Es giebt aber kein solches vermittelndes Organ der Vernunft. Abgesehen davon, daſs sich ein solches Organ nicht nachweisen läſst, es müſste jemand, dem irgend ein Sinn fehlt, doch auch hier ein Wissen besitzen, wo er nicht wahrnehmen kann. Auch eins der vorhandenen Sinnesorgane kann nicht zugleich die Begriffe vermitteln. Geschähe es z. B. durch das Gehör, so müſste auch der Blindgeborene die Begriffe der Farben besitzen; geschähe es durch das Gesicht, so müſste auch der Taube die Begriffe der Töne haben u. s. w. Es folgt also auch hier, daſs die Vernunft ein übersinnliches, ein rein geistiges Vermögen sein muſs.

Der Sinn erleidet durch sehr starke Eindrücke für einige Zeit oder für immer Schaden. Wenn aber die Vernunft ein sehr abstraktes Objekt erfaſst hat, so erkennt sie das weniger Abstrakte nicht weniger gut, sondern so-

gar besser. Die Prinzipien sind abstrakter als die aus ihnen folgenden Sätze, aber wer die Prinzipien erfafst hat, der versteht die Folgesätze um so leichter. Die Ursache, weshalb die Sinne bei sehr starken Eindrücken geschwächt werden, liegt darin, dafs ihre Organe körperlich sind; folglich mufs die Ursache dafür, dafs solches bei der Vernunft nicht geschieht, ja, dafs sogar das Gegenteil eintritt, darin liegen, dafs ihr ein körperliches Organ fehlt, woraus wiederum folgt, dafs sie etwas rein Geistiges sein mufs.

Wenn die intellektive Seele etwas rein Geistiges ist, so ist sie auch unzerstörbar, sie kann also nicht mit dem Körper zu Grunde gehen. Die vegetative und die sensitive Seele ist mit dem Körper vermischt, sie vergehen deshalb auch mit dem Leibe, weshalb denn auch keine Pflanze und kein Tier unsterblich ist. Die intellektive Seele dagegen, die nichts Körperliches an sich trägt, sondern rein geistige Substanz ist, besteht fort, auch wenn der Körper der Vernichtung anheimfällt. Sie mufs aber, wenn sie nach der Trennung vom Leibe fort besteht, auch etwas Individuelles bleiben; denn das Allgemeine besteht aufserhalb des Denkens nur in den Individuen. Sie mufs aber auch dasselbe Individuum bleiben. Wenn es nicht so wäre, so müfste sie sich in ein anderes gleichartiges verwandeln. Eine solche Verwandlung ist aber immer eine substantielle, und diese ist ohne Materie nicht möglich. Da aber die intellektive Seele stofflos ist, so kann sie eine Verwandlung nicht erleiden.

Den Sinnen ist die Fertigkeit wahrzunehmen von Natur eigen; niemand braucht die Farbe sehen, den Ton hören, das Süfse schmecken zu lernen; jeder Sinn nimmt wahr, sobald ein wahrnehmbares Objekt vorhanden ist. Die Vernunft dagegen mufs erst entweder durch Lernen von anderen oder durch eigenes Auffinden von Wahrheiten ein gewisses Mafs von Kenntnissen erlangen, dann erst vermag sie ohne fremde Hilfe die Gedanken in sich zu erfassen; dann vermag sie aber auch ihr eigenes Denken

zum Gegenstande des Denkens zu machen, sich selbst als denkend zu erfassen, sich selbst zu erkennen. In dieser Weise ist die Vernunft einer steten Vervollkommnung fähig, indem sie die vollendete Fähigkeit zum Erkennen erlangt.

Plato hielt alles Lernen für Wiedererinnerung, indem er meinte, dafs der Vernunft schon von Geburt an das Wissen eigen sei, dafs das spätere Leben nur nötig habe, es gewissermafsen aus dem Schlafe zu wecken. Aufserdem hielt er dafür, dafs unser Wissen unserm sinnlichen Gedächtnisse ähnlich sei, so dafs wir vermöge des Wissens ohne neue Einwirkung der früher geschauten geistigen Objekte das Bewufstsein derselben in uns erneuern könnten. Nach Aristoteles dagegen ist kein Wissen der Vernunft angeboren, auch bleiben die Gedanken nicht in der Vernunft wie etwa die Bilder der Gegenstände in dem Gedächtnisse und der Phantasie, so dafs wir sie beliebig wieder hervorholen könnten. Wie wir nie etwas hören oder sehen, ohne dafs ein Objekt auf das Gehör und das Gesicht einwirkt, so denken wir niemals einen Gedanken, auch wenn wir ihn schon öfter gedacht hätten, ohne dafs das wirkende Prinzip, durch dessen Einwirkung wir ihn zuerst empfangen haben, ihn von neuem anregt. Die Gedanken bleiben also nicht wie in einer Schatzkammer liegen, vielmehr erhält die Vernunft nur die Disposition, sie durch Einwirkung des ihr eigenen Prinzips wieder zu erzeugen.

Schon Sokrates hatte erkannt, dafs der Begriff, der durch die Definition ausgedrückt wird, und der einzelne Gegenstand, den wir wahrnehmen, einander nicht völlig entsprechen, da die Definition immer von einer Mehrheit von Dingen gilt, die doch durch gewisse Bestimmtheiten sich von einander unterscheiden. Plato hatte daraufhin das Reich der Ideen (der Art- und Gattungsbegriffe) geschaffen, indem er lehrte, dafs die Ideen für sich, getrennt von dem Materiellen, vorhanden wären, die wirklichen Dinge aber nur Abschattungen der Ideen als ihrer Ur-

bilder darstellten. Wenn also jemand eine Buche mit dem Auge wahrnimmt und den Begriff der Buche denkt, so handelt es sich dabei um zwei völlig verschiedene Objekte. Nach Aristoteles dagegen ist die Buche, die das Auge sieht, und der Begriff der Buche, den die Vernunft denkt, durchaus eins; durch die Definition, welche den Begriff angiebt, wird nur das definiert, was der Sinn erfaſst hat. Während also Plato Art und Gattung als zwei verschiedene geistige Hypostasen in der Welt der Ideen existierend dachte, das Einzelding aber für ein von beiden verschiedenes Wesen der irdischen Welt ansah, so bildet nach Aristoteles die Art mit dem Einzeldinge eine Wesenseinheit. Dem Sinne stellt sich die Buche in der Form des Seins dar, die Vernunft hat sie in der Form des Wissens. Wenn die Ideen, wie Plato behauptet, ein Reich für sich bildeten, und wenn die wirklichen Dinge nur unvollkommene Abschattungen dieser Ideen wären, so würde eine Erkenntnis der Welt unmöglich sein. Der Naturforscher z. B., der die Begriffe von Pflanzen und Tieren erfaſst hätte, würde die Ideen einer übersinnlichen Welt gewonnen haben, aber eine Erkenntnis der ihn umgebenden Pflanzen und Tiere hätte er nicht erlangt. Die Erkenntnis der wirklichen Welt ist aber möglich, weil die Begriffe nicht etwas für sich Bestehendes sind, sondern nur in und mit den Dingen existieren. Das Fleisch und der Begriff des Fleisches sind dasselbe. Wenn die Vernunft den Begriff des Fleisches erfaſst hat, so hat sie dasselbe Objekt aufgenommen, das in dem Sinne ist, nicht etwas anderes und Stoffloses; nur ist in der Vernunft das Fleisch abstrakt, in der Form des Wissens, in dem Sinne dagegen konkret, in der Form des individuellen Seins. Der Begriff der Vernunft verhält sich zu dem Wahrgenommenen wie eine Linie, die gebrochen war und dann gerade gebogen worden ist, zu sich selbst in ihrem früheren Zustande. Sie ist auch jetzt noch dieselbe Linie, sie ist aber einfacher geworden. So ist auch der Begriff der Vernunft dasselbe wie der Gegenstand, den der Sinn

wahrnimmt, nur ist der Begriff einfacher, indem er nicht alle Bestimmtheiten des einzelnen Gegenstandes umfaſst, und deshalb erscheint er als ein Immaterielles. Genau so verhält es sich mit den mathematischen Begriffen. Die einzelne gerade Linie, die das Auge sieht, und der Begriff der Geraden, den die Vernunft erfaſst, sind dem Wesen nach identisch. Die Vernunft hat also mit dem Begriffe der Geraden nicht etwas Unkörperliches oder Nichtsinnliches; was sie hat, das hat auch der Sinn, nur in anderer Weise. Anders verhält es sich allein bei den »stofflosen Dingen«. Es giebt nämlich Bestimmungen, wie das Nichts und das Unendliche, wo das Einzelne und der Begriff völlig zusammenfallen, d. h. wo die Bestimmungen überhaupt kein physisches Sein hat, sondern allein im Begriffe vorhanden ist.

Das Denken schöpft seinen Stoff aus den Sinnesvorstellungen. Die Erfahrung beweist, daſs das Denken von dem Körper, seinen sinnlichen Wahrnehmungen und Vorstellungen völlig abhängig ist. Kinder sind nicht fähig, eine Wissenschaft zu erlernen, selbst die Kinder nicht, welche in späteren Jahren die gröſsten Geistesgaben zeigen. Durch die unvollkommene Beschaffenheit des Körpers wird auch die Vernunft in ihrer Thätigkeit gehemmt. Die Vernunft aber ist von Anfang an dieselbe, sie besitzt von Anfang an dieselben Fähigkeiten sowohl der Art als auch dem Grade nach. Nur der Körper wächst und entwickelt sich, die Vernunft ist im Körper dasselbe, was sie im Manne ist, sie unterliegt keinem Wachstume.

Es ist ferner eine bekannte Erscheinung, daſs gewisse körperliche Zustände, wie Schlaf, Krankheit, Trunkenheit, Ermüdung nach körperlicher Anstrengung u. dgl. das Denken unmöglich machen, und zwar selbst die Reproduktion früher erfaſster Gedanken. Häufig schwindet auch mit dem Alter das Gedächtnis, nicht nur für Einzelnes, was mit den Sinnen erfaſst wird, sondern auch für wissenschaftliche Wahrheiten, die allein der Vernunft erkennbar sind.

Besonders aber zeigt sich die Abhängigkeit des Denkens von der sinnlichen Wahrnehmung darin, dafs jemand, dem ein Sinn fehlt, auch das entsprechende Wissen nicht erwerben kann. Dem Blindgeborenen fehlen nicht blofs die sinnlichen Farbenbilder, es würde auch vergebliche Mühe sein, ihm die Lehre vom Lichte begreiflich machen zu wollen; der Taube hat nicht nur keine Vorstellungen von den Tönen, er ist auch nicht im stande, die Harmonielehre zu verstehen. »Man kann diejenigen, welchen ein Sinn fehlt, nicht zu dem Einzelnen hinführen; denn nur der Sinn erfafst die einzelnen Dinge, und man kann das Wissen von ihnen nicht erlangen.« Die sinnliche Erkenntnis ist die notwendige Vorbedingung für jede Wissenschaft, für alles Denken.

Die Vernunft verhält sich zu den Phantasmen wie der Sinn zu den wahrnehmbaren Dingen. Der Sinn erhält seine Vorstellungen, indem er die äufseren Dinge wahrnimmt, und die Vernunft ihre Begriffe, indem sie die Phantasmen bearbeitet. Wie daher kein Wahrnehmen möglich ist ohne wahrnehmbare Gegenstände, so ist kein Denken möglich ohne sinnliche Vorstellungen. Bei der Wahrnehmung erleidet der Sinn etwas durch das Sinnliche, und so ist das Denken eine Art Erleiden durch das Intelligibele, und dieses Intelligibele, durch das die Vernunft leidet, sind die sinnlichen Vorstellungen. Demnach wirkt die sensitive Seele, in der ja die Phantasmen sind, auf die Vernunft und macht sie denkend.

Wie nun der Sinn die anschauliche Form (die Vorstellung) in dem Gegenstande erfafst, dem sie angehört, so erfafst die Vernunft die intelligibele Form (den Begriff) in dem, worin sie enthalten ist. »Wenn nämlich eine Vorstellung von gleichen Dingen sich erhält und beharrt, so ist dies zuerst das Allgemeine in der Seele.« Zur Entstehung eines Begriffes sind also nicht mehrere gleichartige Vorstellungen erforderlich, ein einziges Phantasma genügt dazu. Wenn die Ideen als geistige Wesen getrennt von den sinnlichen Dingen beständen, wie Plato lehrt, so

könnte die Vernunft sie nur erfassen, wenn die Ideen selbst auf die Vernunft einwirkten, bestehen sie aber in und mit dem Sinnlichen, so wird die Vernunft sie in den sinnlichen Dingen oder in ihren Abbildern, den Phantasmen finden, indem ihr durch die sensitive Seele, die die Phantasmen enthält, die Gedanken mitgeteilt werden. Dafs es sich so verhalte, zeigt sich besonders bei der praktischen Vernunft. Je nachdem das, was wir wahrnehmen, Lust oder Unlust in uns erregt, erstreben oder fliehen wir es, und so folgt auch auf die Vernunfterkenntnis, wenn es sich um praktische Wahrheiten handelt, ein Erstreben oder Fliehen dessen, was wir als gut oder schlecht bejahen oder verneinen. Da wir aber auch hier sinnliche Dinge erstreben oder fliehen, so müssen wir die Begriffe der Vernunft in diesen sinnlichen Dingen erkannt haben. Die Erscheinungen jedoch, welche die Abhängigkeit der Vernunft von der sensitiven Seele zeigen, liefern auch den Beweis dafür, dafs wir die Begriffe nicht unmittelbar aus den Dingen schöpfen; folglich müssen sie aus den Abbildern der Dinge, den sinnlichen Vorstellungen gebildet werden. Man könnte einwenden, dafs die praktische Vernunft, wenn sie ihre Begriffe aus der Sinnenwelt schöpft, nur das Gegenwärtige befassen und berücksichtigen könnte, während sie doch in Wirklichkeit auch das Zukünftige in Betracht zieht und berücksichtigen mufs. Allein dieser Einwurf ist nicht stichhaltig; denn die Vernunft nimmt ihre Begriffe nicht unmittelbar aus den sinnlich wahrgenommenen Dingen, sondern aus den Vorstellungen, den Phantasmen, und mittelst ihrer vermag die Phantasie auch Bilder des räumlich und zeitlich Entfernten zu entwerfen.

Wie es sich bei der praktischen Vernunft verhält, so wird es auch bei der theoretischen sein. Die praktische Vernunft sagt, dafs etwas gut oder schlecht, die theoretische, dafs etwas wahr oder falsch sei. Es ist aber klar, dafs wir bei beiden nicht verschiedene Gattungen von Begriffen haben. Der Unterschied liegt nur darin,

dafs die theoretische Wahrheit für alle schlechthin, die praktische nur in Bezug auf eine bestimmte Person gilt. Was wahr ist, ist für alle wahr, was aber gut ist, ist nicht für alle gut; denn was für den einen Arznei ist, kann für den andern Gift sein, der eine kann mit einer Handlung seine Pflicht erfüllen, der andere mit derselben Handlung das gröfste Unrecht thun.

Auch die mathematischen Begriffe erfafst die Vernunft in derselben Weise, nämlich in den sinnlichen Vorstellungen. Zwar die mathematischen Begriffe enthalten nichts, was im eigentlichen Sinne sinnlich ist, sie abstrahieren völlig von jedem eigentümlichen Wahrnehmbaren, aber sie enthalten doch die Figur und damit etwas, was den Körpern zukommt und an diesen wahrnehmbar ist. Sie bestehen also nicht aufserhalb des Geistes getrennt von den sinnlichen Dingen, sie sind wie die physikalischen in ihnen und gehen mit ihnen in die Sinnesvorstellungen ein. Die Vernunft erkennt daher in ihnen nicht etwas, was von dem sinnlichen Stoffe getrennt ist, sondern etwas, was nicht von ihm getrennt ist, in getrennter Weise. Nur wenn die Vernunft den Begriff einer geistigen Substanz, eines übersinnlichen Wesens erlangte, so könnte sie diese Erkenntnis nicht aus den sinnlichen Phantasmen gewinnen.

Es erhellt also, dafs alles beschauliche Denken nur möglich ist, indem man innere Bilder anschaut. Aber auch rein geistige Substanzen erkennt die Vernunft, so lange sie mit dem Körper verbunden ist, nicht anders, als indem sie aus der Selbsterkenntnis den Begriff des geistigen Wesens schöpft, von sich selbst auf die Natur und Wirkungsweise eines ähnlichen Wesens schliefst. Wenn wir die reinen Geister unmittelbar wie die sinnlichen Dinge erfafsten, so könnte niemand an dem Dasein Gottes zweifeln. Nun besteht aber das Denken nicht nur darin, dafs wir aus Vorstellungen Begriffe bilden, wir beziehen die wahrnehmbaren Gegenstände, die Vorstellungen und Begriffe auch in mannigfacher Weise auf

einander, indem wir die Verhältnisse der Gleichheit und Ungleichheit, der Ursache und Wirkung, des Ganzen und der Teile, der Zahlen u. s. w. bilden. Diese »ersten Gedanken«, diese Beziehungsformen sind nicht Bilder des Seienden, sie haben auch ihren Inhalt nicht aus solchen Bildern, sie sind der Seele angeboren; aber sie erhalten ihre Bedeutung doch erst durch ihre Verschmelzung mit den Wahrnehmungen, Seinsbegriffen und inneren Bildern, und wenn sie selbst auch keine inneren Bilder sind, so können sie doch nicht ohne sie bestehen. Es gilt also allgemein: »Die Seele denkt niemals ohne die Bilder der Phantasie.«[1])

Wenn nun aber die Vernunft in solcher Weise von den Vorstellungen, die die Phantasie bietet, abhängig ist, so scheint es, als ob der menschliche Geist eine völlige *tabula rasa* wäre, die je nach den Zufälligkeiten, die ihn zum Wahrnehmen der äufseren Dinge veranlassen, beschrieben würde, als ob der Geist gänzlich ein Spielball der Phantasmen wäre. Allein es scheint nur so. Denn die intellektive Seele besitzt neben der formerfassenden Kraft, neben der die Begriffe bildenden Kraft noch eine zweite, eine Kraft, welche in die Sphäre der sensitiven Seele eingreift: das geistige Begehren, das geistige Wollen. Dieses

---

[1]) Dafs das beschauliche Denken nicht ohne die Bilder der Phantasie geschehen kann, davon kann man sich leicht überzeugen, wenn man z. B. Gedichte wie *Schillers* Spaziergang oder *Goethes* Amor als Landschaftsmaler liest. Der Geist schaut die Bilder, die der Dichter beschreibt. In dieser Weise geschieht alles konkrete Denken. Das abstrakte Denken dagegen geschieht ohne Phantasiebilder, so z. B. wenn man ein philosophisches Buch liest. Der Satz des Aristoteles: »Die Seele denkt niemals ohne die Bilder der Phantasie,« ist nur insofern richtig, als alles Denken die konkrete Anschauung zur Grundlage hat. »Das mit Hilfe anschaulicher Vorstellungen operierende Denken ist der eigentliche Kern aller Erkenntnis, indem es zurückgeht auf die Urquelle, auf die Grundlage aller Begriffe.« *(Schopenhauer.)* — Der Unterschied zwischen der sensitiven und intellektiven Seele des Aristoteles deckt sich übrigens so ziemlich mit dem bei uns gebräuchlichen zwischen Seele und Geist.

höhere, dieses geistige Begehren, das von dem sinnlichen ganz verschieden ist und der vernünftigen Seele angehört, besitzt Freiheit, und zwar Wahlfreiheit. Die Wahlfreiheit ist möglich, erstlich dadurch, dafs jeder Begriff die Erkenntnis der Sache und zugleich ihres Gegenteils gewährt, und zweitens dadurch, dafs uns die Möglichkeit zu überlegen gegeben ist, so dafs wir die Dinge vergleichen, sie an einem Mafse, an der sittlichen Norm messen können. Die erste dieser Bedingungen findet sich in ähnlicher Weise auch bei den sinnlichen Vorstellungen der Tiere, die zweite ist allein dem geistigen Erkenntnisvermögen des Menschen eigen. Die Willensfreiheit beruht also hauptsächlich darauf, dafs wir den begehrten Gegenstand zu durchdenken vermögen, dafs wir die Folgen unserer Handlung überlegen, sie mit einem Mafse messen, mit anderen vergleichen können.

Das Begehren, das Wollen aber wird nur erregt durch die geistige Lust, die aus der Erkenntnis des geistig Angenehmen quillt. Die Lust ist kein Wahrnehmen und Wissen, sie gehört dem Begehren an. Die geistige Lust und das geistige Begehren gehören eng zusammen, sie sind Akte desselben Vermögens. Alles, was geistige Lust fühlt, hat auch geistiges Begehren. Die Gegenstände der geistigen Lust und des geistigen Begehrens sind die geistigen Güter: Ehre, Macht, das Wohlergehen des Staates, Wissenschaft und Kunst, auch die ethischen Tugenden erscheinen uns schön, so dafs wir danach begehren. Ein Schwanken des Wollens tritt ein, wenn das Begehren mit sich selbst im Streite liegt. Das eine kann begehrenswerter sein, weil es Lust gewährt, das andere, weil es schön und pflichtgemäfs ist. Beides erkenne ich, zu beiden werde ich hingezogen; der Wille aber entscheidet sich nach der Seite hin, welche die gröfste Befriedigung verspricht. Werde ich weder zu dem einen noch zu dem andern Objekte stärker hingezogen, so kommt es zu keinem Entschlusse, die Sache wird aufgegeben.

Sittliche Freiheit ist da, wo der Mensch in seinem

Handeln seiner Vernunft folgt und nicht der sinnlichen Begierde dient. Der vollkommene Mensch begehrt mit ganzer Seele dasselbe, nämlich das Geistige, er wird nicht bald zu dem Geistigen, bald zu dem Sinnlichen gezogen. Wenn der Mensch unter Leitung der Vernunft handelt, so handelt er am meisten nach eigenem Willen; denn die Vernunft macht vornehmlich den Menschen aus. Die Schlechtigkeit ist eine Verderbnis nicht der sinnlichen sondern der intellektiven Seele, sie ist indes nicht nur ein Fehler des Erkenntnisvermögens, sie ist Verderbnis des geistigen Begehrungsvermögens.

Wie das sinnliche Begehren auf das Bewegen des Leibes einwirkt, so das geistige Begehren, das Wollen auf die sensitive Seele überhaupt. Dieses Vermögen ist sowohl von der Vernunft als auch vom Wollen verschieden; jene sind passiv, dieses aktiv. Da aber die intellektive Seele die Anlage zu dieser Thätigkeit besitzt, sofern sie begehrt, so kann man diese ihre Fähigkeit, auf die sensitive Seele einzuwirken, gewissermafsen mit dem Willen in eins setzen. Es besteht zwischen dem Willen und der mit Bewufstsein wirkenden geistigen Kraft dasselbe Verhältnis wie zwischen dem sinnlichen Begehren und der bewufsten Bewegung des Leibes.

Auf die vegetativen Kräfte hat die intellektive Seele keinen Einflufs; dagegen verändert sie die Thätigkeit der sensitiven. Ihr Einflufs auf die Phantasie zeigt sich besonders in den Erscheinungen des Gedächtnisses, nur durch sie ist die Erinnerung möglich; denn wer sich erinnert, der gleitet von einer Vorstellung zur anderen in der Weise des Schliefsens. Daher haben zwar viele Tiere Gedächtnis; aber der Mensch allein vermag sich zu erinnern. Der Einflufs der intellektiven Seele auf das sinnliche Begehren offenbart sich in der Erregung und Unterdrückung der Affekte. Nur durch eine Verderbnis der Natur geschieht es, dafs der Mensch die Herrschaft über die Leidenschaften verliert, so dafs die Leidenschaften ihn beherrschen. Der Einflufs des Geistigen auf die Be-

wegung endlich zeigt sich in allem vernunftgemäfsen Handeln und Thun.

Immer aber bringt die intellektive Seele ihren Einflufs auf die sensitive dadurch hervor, dafs sie auf die Phantasmen einwirkt. Durch Veränderung, die sie in der Phantasie hervorbringt, werden auch die Begierden abgeändert und dadurch wieder die aus den Begierden hervorgehenden Bewegungen. Das zeigt sich z. B. deutlich auf dem Gebiete der Kunst, jede künstlerische Thätigkeit bedarf der Phantasie. Wie hier, so ist es aber überall: Alles Begehren setzt die Vorstellung des Begehrbaren voraus, und auf das Begehren folgt die Bewegung. Indem die Vernunft auf die Phantasie einwirkt, regelt sie die sinnliche Begierde und Leidenschaft und damit auch die Bewegung des Leibes. Das lebendige Geschöpf vermag sich zu bewegen, insofern es begehrt, zu begehren aber vermag es nur durch die Phantasie, und diese ist entweder vernünftig, d. h. unter dem Einflusse der Vernunft gebildet, oder sinnlich, eine blofse Nachwirkung der Wahrnehmung. Eine sinnliche Phantasie haben auch die Tiere, die vernünftige nur der Mensch. So übt also die Vernunft durch die Umgestaltung der Phantasiebilder auf das Begehren und die Bewegungen ihren Einflufs aus.

Diese Kraft der intellektiven Seele, auf die Phantasmen umgestaltend einwirken zu können, ist von der höchsten Wichtigkeit. Ohne sie würde kein vernunftgemäfses Handeln, keine künstlerische Thätigkeit, kein Verkehr der Geister unter einander möglich sein. Sie ermöglicht aber auch das absichtliche Festhalten eines Gedankens, die Vertiefung in eine Gedankenreihe, überhaupt das geordnete Denken, die methodische Untersuchung einer Frage, die Beweisführung. Wenn also das Denken seinen Stoff auch aus der Wahrnehmung und den sinnlichen Vorstellungen schöpft, so ist es doch kein Spielball der Phantasmen, da die Vernunft die Kraft besitzt, die Phantasmen nach ihrem Willen umzugestalten und zu ordnen.

Allein es läfst sich noch ein zweites Bedenken gegen die aristotelische Erkenntnistheorie geltend machen. Wenn die Vernunft von der sensitiven Seele die Phantasmen und damit auch die Begriffe erhält, so wirkt Körperliches auf Geistiges. Wie wir nichts sehen, ohne eine Farbe zu sehen, nichts hören, ohne einen Schall zu hören, nichts schmecken, ohne etwas Körperliches zu schmecken, so würden wir auch nichts denken können, ohne dafs unsere Gedanken eine gewisse körperliche Beschaffenheit erhielten. Das ist aber nicht der Fall; kein Begriff, kein Gedanke hat etwas Körperliches an sich. Da ferner jedes Wirken aus einem Streben hervorgeht, so müfsten wir dem Körperlichen einen bewufstlosen Trieb oder ein bewufstes Begehren nach Einwirkung auf das Geistige zuschreiben. Das Erste ist undenkbar; denn die bewufstlosen Naturtriebe wirken immer nur innerhalb der körperlichen Beschaffenheiten. Das Zweite ist unmöglich; denn so wenig das Sinnliche etwas Geistiges vorstellen kann, so wenig kann es auch etwas Geistiges begehren. Es scheint also, dafs die sensitive Seele auf die intellektive überhaupt nicht einzuwirken vermöge, folglich auch nicht den Einflufs auf die Bildung der Begriffe habe, den Aristoteles ihr zuerkennt. Es bleibt jedoch eine Möglichkeit bestehen: Wenn die sensitive Seele den Anstofs zur Einwirkung auf die intellektive nicht in sich selbst hat, so kann er ihr von aufsen mitgeteilt werden. Von etwas Körperlichem kann dieser Anstofs nicht kommen, eine solche Annahme würde die Schwierigkeit nicht lösen, sondern nur hinausschieben; denn die körperlichen Qualitäten würden niemals einen genügenden Erklärungsgrund geben. Somit bleibt nur übrig, anzunehmen, dafs es etwas Geistiges sei, was der sensitiven Seele den Anstofs erteilt, auf die intellektive einzuwirken. Dieses Geistige mufs aber die intellektive Seele selbst sein, sie mufs eine Art Anziehung auf die sensitive ausüben, so dafs diese nun auf sie zurückwirkt und sie zur Bildung der Begriffe veranlafst.

Der Einflufs der sensitiven Seele auf die intellektive läfst sich also nur begreifen, wenn wir in der intellektiven noch eine neue thätige Kraft annehmen. Denn von dem Willen kann die Einwirkung auf die sensitive Seele nicht ausgehen, da sie unbewufst stattfindet, wie wir ja ohne absichtliches Denken rein auf psychologischem Wege Begriffe bilden. Aristoteles nennt diese Kraft die wirkende, die thätige Vernunft (Nūs poieticos).

Aristoteles unterscheidet also zwischen der aufnehmenden, leidenden Vernunft und der wirkenden, thätigen. Beide sind geistige Kräfte; aber die leidende Vernunft nimmt die Begriffe und Gedanken nur auf, sie ist ihrer Natur nach reine Möglichkeit, die wirkende dagegen gestaltet Begriffe und Gedanken selbstthätig, sie ist das wirkende Prinzip und darum reine Wirklichkeit, eine Energie des menschlichen Geistes.

Aristoteles sagt: »Wie in der ganzen Natur für jede Gattung etwas die Materie ist (diese aber ist das, was alle jene Dinge in Möglichkeit ist), etwas anderes aber die Ursache und das wirkende Prinzip, indem es sie alle wirklich macht und sich zu dem Ersteren wie die schaffende Kunst zu dem Stoffe verhält, so müssen sich notwendig auch in der Seele diese Unterschiede finden.« Damit stellt Aristoteles der aufnehmenden Vernunft die thätige als das wirkende Prinzip gegenüber. Dafs es ein solches wirkendes Prinzip in der Seele geben mufs, folgert er aus dem allgemeinen Gesetze: Wo eine Änderung geschieht, da mufs auch eine Ursache, ein vom Stoffe verschiedenes wirkendes Prinzip vorhanden sein. Wie dieses Gesetz bei allen körperlichen Veränderungen als vorhanden sich zeigt, so mufs es auch notwendig für die intellektive Seele gelten, so weit sich ein Wechsel in ihr findet. Bald denkt die Seele, bald denkt sie nicht, bald hat sie diese Gedankenform in sich, bald jene. Wenn sie also auch der Substanz nach nicht zerstörbar ist, so ist sie doch nicht ohne gewisse Veränderungen, und darum mufs in ihr aufser der aufnehmenden Vernunft, dem materiellen

Prinzipe, ein wirkendes Prinzip vorhanden sein. Dieses wirkende Prinzip findet sich in der Seele selbst, es wird nicht etwa durch die Gottheit oder eine andere aufsermenschliche geistige Substanz dargestellt. Die aufnehmende Vernunft ist die reine Möglichkeit der Gedanken, weil sie alles wird, d. h. weil sie alle intelligibelen Formen aufnimmt. Die thätige Vernunft aber ist »wie ein Habitus«, sie ist eine positive wirkliche Eigenschaft; denn nur das Wirkliche kann ein wirkendes Prinzip sein. Wie die Farben erst durch das Licht sichtbar gemacht werden, so wirkt die thätige Vernunft auf die sensitive Seele ein, so dafs ihre Phantasmen von der aufnehmenden Vernunft erfafst werden können. Die Phantasmen sind bereits in der sensitiven Seele, aber nicht in der Weise, dafs sie wirklich erkannt werden können; dafs aber solches geschieht, bewirkt die thätige Vernunft. Da die intellektive Seele die Ideen (Begriffe) aus den Phantasmen gewinnt, so mufs die thätige Vernunft auf das Centralorgan der sensitiven Seele einwirken, worin ja die Phantasmen enthalten sind. Der Sinn nimmt das Einzelne wahr, aus den Sinneswahrnehmungen entstehen in der sensitiven Seele die Phantasmen, die bereits etwas Allgemeines sind, und aus diesen bilden sich unter Einwirkung der thätigen Vernunft die Begriffe und die Gedanken überhaupt.

Die thätige Vernunft ist etwas rein Geistiges, sie ist »frei vom Körper, leidenslos und unvermischt, indem sie ihrem Wesen nach Energie ist.« Leidenslos ist sie, weil sie als wirkendes Vermögen keine Veränderung erfährt; sie ist demnach eine der Seele ursprünglich eigene, geistige, unzerstörbare Kraft. Wie die aufnehmende Vernunft unvermischt ist mit jedem wirklichen Sein, so die thätige mit jedem möglichen. Beide bestehen nicht aus Form und Stoff, beiden sind nicht zwei Prinzipien eigen, die eine ist reine Möglichkeit, die andere reine Wirklichkeit. Da die wirkende Vernunft das Denken erst möglich macht, so mufs sie eine vor dem Denken vorhandene und deshalb bewufstlos wirkende Kraft der intellektiven Seele

sein. Sie regt die sensitive Seele an zur Rückwirkung auf das Geistige und wird dadurch die Ursache des Denkens. Wie ein Licht erhellt sie die Phantasmen und macht das Geistige in ihnen erkennbar. Ohne unser Zuthun abstrahieren wir (auf psychologischem Wege) Begriffe von den Phantasmen, ohne von Induktionen etwas gehört zu haben, induzieren wir von klein auf aus gegebenen Thatsachen allgemeine Sätze, ohne die Regeln der Logik zu kennen, schliefsen wir in völlig richtiger Weise. Daneben wirkt, wie wir gesehen haben, die intellektive Seele mit Bewufstsein auf die sensitive ein, indem sie mittelst des Wollens absichtlich die Denkfunktionen vollzieht und sich so die Herrschaft über das eigene Denken sichert.

Es fragt sich nun: Welches ist der Ursprung der intellektiven Seele? Plato, der den grofsen Unterschied zwischen unseren geistigen Begriffen und den sinnlichen Gegenständen bemerkt hatte, hielt es für unmöglich, dafs aus dem Körperlichen je etwas Geistiges werden könnte, dafs das Einzelne aus dem Allgemeinen stammte; darum behauptete er, dafs alles Erkennen nur Wiedererinnerung wäre, darum aber auch, dafs die Seele vor dem Leibe vorhanden wäre. Allein schon die Thatsache, dafs demjenigen, dem ein Sinn fehlt, notwendig auch ein Wissen abgeht, widerspricht dieser Behauptung. Kein Wissen ist uns angeboren, alles müssen wir erwerben durch Vermittelung der Sinne und der Erfahrung; »denn nur der Sinn erfafst die einzelnen Dinge, und man kann das Wissen von ihnen nicht erlangen, und zwar weder aus dem Allgemeinen ohne Induktion noch aus der Induktion ohne die sinnliche Wahrnehmung.« Dafs die Seele vor dem Leibe vorhanden sei, ist also dieserhalb schon sehr unwahrscheinlich.

Dazu kommt noch die innige Verknüpfung zwischen Leib und Seele. Leibliche und geistige Kräfte sind aufeinander angewiesen zu gegenseitigem Dienste und gegenseitiger Förderung. »Nur dieser Gemeinschaft wegen wirkt

der eine Teil und leidet der andere, und nur deshalb kann der eine bewegt werden und der andere bewegen; bei Dingen, die nur zufällig zusammentreffen, kann dies nicht stattfinden.« Um ein solches zufälliges Zusammentreffen aber würde es sich handeln, wenn die Seele vor dem Leibe vorhanden wäre, es würde, »wie in den Mythen der Pythagoräer behauptet wird, irgend eine Seele auf das Geratewohl sich mit irgend einem Körper bekleiden.« Allein dies ist ebenso, »als wenn man sagen wollte, die Baukunst stecke sich in die Röhren, während doch die Kunst ihrer Werkzeuge, und die Seele sich ihres Körpers bedienen mufs.« Wegen dieser innigen Verknüpfung von Leib und Seele ist es auch ein Irrtum, zu meinen, dafs die Seele im Leibe wie in einem Gefängnisse stecke, und dafs die Seele mit der Trennung vom Leibe eine Befreiung erfahre; sie geht ja nun aller der Dienste verlustig, die die Kräfte des Leibes ihr geleistet haben.

Es kann daher nicht in der Ordnung der Natur liegen, dafs die Seele vor dem Leibe vorhanden sei, sich erst später mit dem Leibe bekleide und sich so aus diesen Teilstücken zu einem geistig-sinnlichen Wesen zusammensetze. Die Seele wird daher auch, wenn sie einmal vom Leibe getrennt worden ist, sich nicht wieder mit ihm verbinden. Es giebt deshalb auch keine Auferstehung der Toten, eine solche Annahme wäre ebenso unnatürlich wie diejenige, dafs die Seele vor dem Leibe dawäre und erst später mit ihm vereinigt würde. Nur die intellektive Seele wird, da sie nicht Form des Leibes ist, als etwas rein Geistiges auch nach der Auflösung des Leibes fortbestehen.

Wenn indes die Seele nicht vor dem Leibe bestanden hat, so mufs sie wie dieser entstanden sein; aber wie ist sie entstanden? Aus der Materie kann sie sich nicht entwickelt haben; denn dann würde das Körperliche, das doch, wie wir gesehen haben, nicht im stande ist, aus eigener Kraft die Begriffe im Geiste hervorzubringen, die geistige Substanz erzeugen können, das Geistige, das Stoff-

lose, würde aus dem Stoffe entstehen. Da es aber keine andere Grundlage des Werdens und Vergehens giebt als den Stoff, so mufs die Seele offenbar aus nichts entstehen. Nichts aber entsteht ohne Ursache, und so mufs auch eine Ursache vorhanden sein, die die intellektive Seele schafft und mit dem Leibe vereinigt; denn wie alle Vereinigung von Form und Materie, so kann auch die Vereinigung von Leib und Seele ihre Ursache nur in einem wirkenden Prinzipe haben.

Wenn aber die Kraft des Menschen nicht ausreicht, den geistigen Teil eines anderen Menschen zu erzeugen, wenn dazu eine Kraft erforderlich ist, die ohne Materie, aus nichts etwas zu schaffen vermag, so kann nur Gott der Urheber der intellektiven Seele sein. Und Gott vermag sie zu schaffen; denn seine Allmacht hat keine andere Grenze als die, dafs sie das einmal Geschehene nicht ungeschehen machen kann. Von Gott also kommt die intellektive Seele, und da der Leib, was er ist, nur durch die Seele ist, diese aber ohne den intellektiven Teil nicht sein kann, so ist erst in dem Augenblicke, wo Gott die intellektive Seele mit dem Leibe vereinigt, der Leib ein menschlicher Leib geworden. So wird also durch einen unmittelbaren Schöpferakt Gottes die intellektive Seele aus dem Nichts hervorgerufen und mit dem Leibe vereinigt. Die erzeugende Kraft des Vaters giebt nur den Anstofs zur Entwickelung, die allmählich zu einer Disposition der Materie führt, welche sie für die Aufnahme der Seele fähig macht. Der menschliche Fötus ist zunächst leblos, er führt zuerst ein pflanzliches, darauf ein tierisches und zuletzt ein menschliches Leben. Erst nachdem er des pflanzlichen und tierischen Lebens teilhaftig geworden ist, erlangt er die Fähigkeit, die intellektive Seele aufzunehmen und damit sich zur geistig-sinnlichen Substanz zu vollenden.

Die Vorgänger des Aristoteles auf dem Gebiete der Seelenforschung glaubten die Erkenntnis der Seele zu erreichen, wenn sie die Erscheinungen der Seelenthätig-

keit, als welche sie besonders das Wissen und das Wollen ansahen, auf die Bestimmungen des sinnlich Wahrnehmbaren zurückführten. Darum machen sie das Wollen zu einer Bewegung, darum erklären sie das Wahrnehmen aus der Gleichheit der Elemente der Seele mit den Elementen der äufseren Dinge, wobei sie sich auf allgemein angenommene Grundsätze, sog. Axiome stützen. Dabei übersehen sie, dafs diese Gleichheit der Elemente, selbst wenn sie zwischen der Seele und den äufseren Gegenständen bestände, doch das Wissen noch nicht erklärt, vielmehr nur eine Bedingung zur Entstehung desselben ausspricht. Man glaubte indes das Wesen der Seele erkannt zu haben, wenn man das Wissen auf die Gleichheit der Elemente und das Wollen auf Bewegung zurückgeführt hatte. Diese Grundgedanken kehren bei allen voraristotelischen Philosophen wieder. Diejenigen, welche nur ein Element als den Urstoff ansahen, lassen auch die Seele aus diesem einen Urstoffe bestehen; diejenigen, die mehrere Elemente als Urstoffe annehmen, lassen die Seele aus mehreren zusammengesetzt sein. Die einen lehren, dafs die Bewegung der Seele an sich eigen sei; die anderen, dafs sie den Anstofs von etwas aufser ihr erhalte. Den einen ist die Seele das sich bewegende Element, den anderen ist sie das Ergebnis der Bewegung, die Bewegung selbst. Von ungenauen Beobachtungen aus schliefsen sie auf die höchsten Probleme und Prinzipien, zweifelhafte Thatsachen benutzen sie zur Aufstellung von Hypothesen, ohne daran zu denken, diese Hypothesen und ihre Folgesätze nun wieder an den Thatsachen zu prüfen. Noch Plato erklärt das Sehen als einen feurigen Ausflufs aus den Augen, der mit dem gleichen Ausflusse des gesehenen Gegenstandes zusammentreffe, infolgedessen zurückpralle und wieder in das Auge dringe, und zu dieser Erklärung veranlafst ihn der Umstand, dafs bei einem Schlage auf das Auge eine Empfindung entsteht, als wenn Feuer aus dem Auge spränge. Dem Demokrit giebt die beständige Bewegung der von der Sonne beschienenen Stäubchen

in der Luft Veranlassung, das gesamte Seelenleben durch Bewegung von Atomen zu erklären. Überall kommt es diesen Philosophen nur darauf an, die Seele und ihre Erscheinungen in Bestimmtheiten der sinnlichen Dinge umzuwandeln, und zwar mittelst der Spekulation.

Wie ganz anders Aristoteles! Überall zeigt sich in seinen Schriften eine reiche Erfahrung, eine sorgfältige Beobachtung, Vergleichung und Verwertung der Thatsachen, eine vorsichtige Ableitung der Begriffe und Gesetze. Und wenn sich auch bei ihm hier und da einzelne unhaltbare Analogieen und verfehlte Reflexionen zeigen, da er eben auch ein Kind seiner Zeit war, so reichen seine Ergebnisse doch weit über das hinaus, was bis dahin erzielt worden war.

Auch seine Schrift »Über die Seele« zeigt eine reiche Fülle scharfer Beobachtungen und geistreicher Gedanken.[1]) Sie ist der erste Versuch, einen so schwierigen Gegenstand wie die menschliche Seele echt wissenschaftlich, systematisch und erschöpfend zu behandeln. Noch heute erfüllt uns die Lösung dieser Aufgabe mit Bewunderung vor der Gröfse seines Geistes. In den mehr als zweitausend Jahren, die seit der Abfassung dieser Schrift vergangen sind, ist die Psychologie allerdings mit Hilfe sorgfältiger Beobachtungen, der Physiologie und anderer Wissenschaften über Aristoteles hinausgegangen; aber die von ihm gelegten Grundlagen gelten noch heute. Aristoteles erkennt, dafs die Wahrnehmung die Grundbedingung alles Wissens sei, dafs aus den Wahrnehmungen die Vorstellungen und aus diesen die Begriffe sich bilden. Er erkennt, dafs das Prinzip des Denkens nicht eine körperliche Beschaffenheit sein kann, sondern eine geistige Wirklichkeit sein mufs. Er erkennt, dafs Wahrnehmen und

[1]) Aufser diesem Werke hat Aristoteles mehrere kleinere Schriften physiologischer und psychologischer Art verfafst: Über das Wahrnehmen, über Gedächtnis und Erinnerung, über Schlafen und Wachen, über das Träumen, über das Leben und den Tod, über die Verlängerung des Lebens, über Leben und Sterben, über das Atmen.

Denken, beides zusammen, zur Erfahrung, zum Wissen führen. Er erkennt, dafs Leib und Seele in inniger Wechselwirkung stehen, zugleich aber auch, dafs das Erkennen zwar nicht unabhängig von den sinnlichen Objekten sei, fafst es aber nicht als eine Funktion der leiblichen Organe, sondern als die Bethätigung der Seele und ihrer Kräfte. Er erkennt, dafs zwischen den leiblichen und geistigen Kräften eine Analogie bestehe; hier wie dort giebt es unbewufst und bewufst wirkende Kräfte, hier wie dort giebt es Kräfte zur Aufnahme der Formen, hier wie dort giebt es Gefühle der Lust und Unlust, hier wie dort giebt es ein Begehren, woraus das Handeln hervorgeht. So mufste sich ihm der Mensch mit seinem Wahrnehmen und Denken, mit seiner Freude und seinem Leide, mit seinem Verlangen und Handeln allerdings darstellen als das, was er nach ihm ist, als ein Mikrokosmos.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Kuno Fischer

als

Litterarhistoriker.

Von

Hugo Göring.

I.

Pädagogisches Magazin, Heft 162.

Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1901.

In meiner Programmschrift »Die neue deutsche Schule — ein Weg zur Verwirklichung vaterländischer Erziehung« (Leipzig, R. Voigtländers Verlag) habe ich den litterarhistorischen Werken *Kuno Fischers* den höchsten Rang unter den Bildungsmitteln als Lektüre in den oberen Klassen höherer Lehranstalten zur Einführung in die Litteraturgeschichte eingeräumt. Ohne mich auf einen Kampf gegen verkehrte Behandlung dieses wichtigen Unterrichtsstoffes einzulassen, wie ich sie auf vielen Hospitationsreisen in den letzten 20 Jahren beobachtet habe, will ich in *Kuno Fischers* Werken das Vorbild zeigen, wie Dichterwerke auf höheren Lehranstalten, ja auch auf Hochschulen behandelt werden müssen. Dies ist um so zeitgemäfser, als man neuerdings anfängt, sich in Kleinkram und Spezialistentum zu verlieren, statt den Weitblick über dieses wichtige Geistesgebiet zu wahren.

Litteraturgeschichte wird nur da richtig verstanden und vorgetragen, wo man sie als Grundlage der Weltanschauung, als Quelle des Idealismus, des Zieles aller Jugenderziehung, zur Geltung bringt.

Niemand hat dies mit solcher Energie gethan wie *Kuno Fischer*. Wäre *Kuno Fischer* nicht schon durch seine Monographieen über *Schiller* und über *Shakespeares* Charakterentwicklung Richards III. zu dem verdienten Rufe eines Litterarhistorikers gekommen, in welchem

nicht nur der Philolog, Historiker und Ästhetiker sich geltend macht, sondern auch der lebenskundige Philosoph zu seinem Rechte kommt, so würden seine Vorträge über *Goethes* »Faust«, die er in der »Deutschen Rundschau« (Jahrgang IV, Heft 1 und 2) veröffentlichte, die Aufmerksamkeit erregt haben. Diese Abhandlungen gab *Kuno Fischer* 1878 unter dem Titel heraus: »Goethes Faust. Über die Entstehung und Komposition des Gedichtes.« Stuttgart, J. G. Cotta. Auf 224 Seiten behandelte er sein Thema in so origineller Auffassung, dafs dadurch eine ganze Flut von Faustlitteratur hervorgerufen wurde. Äufserlich mufste daran jedem Kenner die Eigenart des Verfassers ins Auge fallen, die sich in der Sorgfalt und bis zur Natürlichkeit greifbaren Kunst äufserte: eine Geistesarbeit in ihrer Entstehung von den blassesten Gedankenansätzen bis zum vollendeten Kunstwerk zu verfolgen und den Leser in die Werkstätte eines jahrhundertelangen zu immer gröfserer Reife fortschreitenden Denkprozesses zu führen. Das ist die geistvolle Methode *Hegels*, in deren praktischer Ausbildung *Kuno Fischer* anerkannter und unübertroffener Meister geworden ist. In der kunstvollen Anwendung dieses Arbeitsprinzipes blieb er seinem philosophischen Lehrer treu und hat ihn dadurch auch noch für unsere Epoche fruchtbar gemacht, während er sich von dessen Denkinhalte vollkommen befreit hat.

»Das Gedicht, von dem ich sprechen will, ist der tiefste Ausdruck eines poetischen Lebens, eines der gröfsten und reichsten, welche die Welt sah, eines Zeitalters, eines Volksgeistes. In dem Umfange unserer gesamten Litteratur wird kein zweites Gedicht zu nennen sein, von dem man sagen kann, dafs sein Name und Ruhm so weit reicht als die äufsersten Grenzen der Kunde deutscher Dichtung, kein zweites, in welchem der deutsche Geist so sehr eine Urkunde seiner innersten Eigentümlichkeit erkennt, das er wie das Buch seines Geheimnisses betrachtet und darum mit einer Liebe ergriffen hat, die keine Kritik je

wegzureden oder zu erschüttern vermag,« — mit diesen Worten begrenzt *Kuno Fischer* sein Thema. Er weist nach, wie tief der Stoff der Faustdichtung mit dem deutschen Geiste verwachsen ist, und wie *Goethe* sich in die verschiedenen Formen eingelebt hat, in denen er aufgetreten ist. Daraus ergiebt sich schon die Folgerung, dafs *Goethe* seine Dichtung keineswegs aus einer Idee konzipiert, keineswegs in einem Gusse vollendet habe. Es sind vielmehr sechzig Jahre darüber vergangen, durch viele und grofse Pausen unterbrochen. Plan und Grundidee haben sich während dieser Zeit verändert, das Gedicht hat sich mit dem Dichter entwickelt, einzelne Teile, in dem Gedichte unmittelbar verknüpft, sind in ihrer Entstehung durch weite Zeiträume getrennt, ihrem Inhalte nach wie durch eine Kluft geschieden. Seine lebendigste Einheit hat es nur in der Person und Entwicklungsgeschichte des Dichters. *Goethes* Gedicht vom Faust ist sein Lebensgedicht, welches nur aus dem Entwicklungsgange des Dichters erklärt werden kann.

Damit ist der Weg der Erklärung des Werkes gezeigt. Zum Ziele führt demnach nur die Beantwortung der Frage nach der Ausbildung der Faustsage vor *Goethe*, nach der Entstehung und Entwicklung der Faustdichtung in *Goethe* und nach dem Plane und den Teilen der Dichtung.

Die Quelle der Faustsage ist die Magussage im heidnischen Altertum und im christlichen Mittelalter. Im Altertum ist Pythagoras der Magus, ein Wunderthäter im Bunde mit den Göttern, später Apollonius von Tyana. Das Christentum gestaltet den göttlichen Charakter des Magus zum Diabolischen: die Magie erscheint als Abfall von Gott und als Bund mit dem Bösen. Dem Christentum erscheint das Streben nach dem Besitze der höchsten Kraft als Selbstsucht: es fordert Liebe zu Gott und Weltentsagung. In Simon Magus stellt es den Gegensatz zu seinem eigenen Wesen hin. In der mittelalterlichen Vorstellungsweise tritt eine göttliche, der Kirche verliehene

Magie auf, die im Namen und in der Kraft des heiligen Geistes geübt wird und die Macht des Teufels und der Hölle besiegt. Der gottlose Magus ist gerettet, wenn er selbst im letzten Augenblick die Hand nach der Kirche ausstreckt. Reformation und Renaissance lassen auch den Glauben an die kirchliche Magie als widerchristlich erscheinen: selbst die Magie kirchlicher Werke ist heillos und führt zu tragischem Ende. So wird die Magussage des 16. Jahrhunderts zum Stoff eines erschütternden Volksdramas. Dazu bringt die Renaissance den Zug des Titanischen in die Sage: man beschäftigt sich mit der Natur, freilich regellos und ohne Methode. Man sinnt auf zwei Grofsthaten: Gold und Leben zu schaffen: den Stein der Weisen und die Panacee zu finden. Aber das tiefere Ziel und Streben dieser magischen Lebensanschauung ist Gott und das Mysterium der Dinge. Dazu führt die Mystik.

Damit hat *Kuno Fischer* die Grundzüge der Magussage lichtvoll dargestellt. Er hat die leitenden Gesichtspunkte gegeben, die zum Verständnis der Faustsage führen. Er beleuchtet die Faustgestalt der Geschichte und Sage, den Ausdruck derselben in den Volksbüchern, dem Volksschauspiel, in *Marlowes* Tragödie und im deutschen Puppenspiel. Der Stoff ist für die deutsche Dichtung so weit gereift, dafs ein Geist wie *Lessing* ihn ergreift und fortbildet. Bei ihm kann der titanische Zug in Faust, der Wissenstrieb, nicht zum Untergange führen: das Prometheische ist nicht diabolisch! Faust soll gerettet werden und wird gerettet. Dadurch ist die Aufgabe der Faustdichtung für *Goethe* reif geworden.

In prägnanter Darstellung folgt nun *Kuno Fischer* Schritt für Schritt der Entwicklung des inneren und äufseren Lebens *Goethes*, mit welchem die Idee seines »Faust« wuchs und sich veränderte. Das Ergebnis seiner Untersuchung ist der Nachweis eines Widerstreites zwischen der alten und der neuen Faustdichtung *Goethes:* »In der Anlage der alten Dichtung finden sich Elemente, die in der neuen spurlos verschwinden; die letztere folgt

einer Grundrichtung, welche der ersten schnurstracks zuwiderläuft. Es giebt vielleicht keinen gröfseren Beweis für die fesselnde Gewalt des Gedichtes, als dafs die meisten den *Goethe*schen »Faust« lesen, ohne zu merken, dafs sie in einer Reihe von Stellen das Gegenteil von dem vernehmen, was sie eben gelesen haben« (S. 164). Schon in der ersten Szene, der zweifellos ältesten, beschwört Faust in seinem Drange nach Erkenntnis und Leben den Erdgeist, das Bild des irdischen Lebens im Grofsen, gegen den der winzige Mensch in nichtiger Ohnmacht erscheint. Obgleich der Erdgeist zu einer führenden Rolle in der alten Dichtung bestimmt war, findet sich doch in der späteren Dichtung keine Spur mehr von ihm. In der alten Dichtung ist Mephistopheles der »Gefährte« des Faust, kein Satan, kein Höllengeist sondern ein Elementargeist irdischer Natur, den ihm der Erdgeist zugesellt hat. Nach dem Plan der ersten Dichtung verkehrt Faust nicht mit dem Höllenreiche, sondern mit dem Erdgeist. In der ersten Faustdichtung fehlen aus der Volkssage Gott und Teufel: Die spätere Dichtung ist eine Wiederannäherung an die alte Sage. Das Motiv der neuen Dichtung ist die Wette zwischen Faust und Mephistopheles, Fausts Versuchung und Lebensprobe. In der alten Dichtung kann unmöglich der von Lebens- und Weltdurst verzehrte Faust, der den Erdgeist begehrt, mit Mephistopheles, einem Diener des Erdgeistes, auf die Bedingung wetten: »Du wirst mich nie befriedigen!« Denn gerade diese Befriedigung verlangt Faust vom Erdgeist. Der Teufel des Prologs, der die Vernunft des Menschen verspottet, kann in seinem zweifellos aufrichtigen Selbstgespräch nach der Wette mit Faust unmöglich dieselbe Vernunft als »des Menschen allerhöchste Kraft« preisen, deren Verachtung den Menschen unbedingt in den Abgrund stürze. Ebenso unmöglich sind nach der Wette die Worte des Mephistopheles: »Er wird Erquickung sich umsonst erflehn.« So kommt *Kuno Fischer* zu dem Schlufs, dafs diese Worte lange vorher gedichtet waren,

dafs mithin der Mephistopheles der Wette in die neue, der Mephistopheles des Selbstgespräches in die alte Dichtung gehört. Wie Faust im weiteren Verlaufe der Dichtung die Wette verliert, ohne dafs Mephistopheles zugreift, was er nach der Wette thun müfste, das weist *Kuno Fischer* in einleuchtenden Ausführungen nach.

So tritt die Frage auf: Was war die Idee, die dem Dichter in seiner ersten Faustdichtung vorschwebte, die auf der Sturm- und Drangzeit entstand? Offenbar lag ein genau berechneter Plan nicht vor. Was hat den Dichter veranlafst, statt der über- und unterirdischen Mächte der Sage einen irdischen Dämon einzuführen? Die kurze Antwort kann lauten: *Goethe* schildert sich selbst in seinem fordernden Drange nach höchsten Leistungen, nach Natur im Gegensatz zu der das Jahrhundert beherrschenden Unnatur. »Ich vergegenwärtige mir,« sagt *Kuno Fischer*, »das naturwidrigste Leben, ein Dasein, hingebracht unter Bücherstaub, verlebt in fruchtlosem Grübeln, nicht das Leben eines Büchermenschen, der sich im Staube wohlfühlt, sondern ein geniales Leben voll Feuer und Kraft, getrieben von heifsem Wissensdurst, immer hoffend, der Staub werde sich lichten und die Quelle zu Tage kommen, die den Labetrunk bietet, immer wieder getäuscht und von neuem entsagend, alle Regungen und Triebe jugendlicher Lebenslust gewaltsam unterdrückend aus Liebe zur Wahrheit, sich an das Bücherpult schmiedend wie an eine Galeere: hier mufs der Moment kommen, wo eine solche Natur die Qual nicht mehr erträgt, sich losreifst, den Staub abschüttelt und die unterdrückte Sehnsucht nach Leben und Natur unwiderstehlich wie ein Feuerstrom hervorbricht. Jetzt verstehe ich Wort für Wort den Anfang des *Goethe*schen Faust.« Die Gewifsheit der Verzweiflung drängt Faust nicht nach der Hölle, sondern nach der Natur, die ihn retten soll. Die Magie des *Goethe*schen Faust hat nichts mit der Hölle gemein: es ist die Zauberkraft des Genies, der Drang, die Natur zu erleben. Darum sucht er nicht mehr

aus dem Buche Rettung, er fordert den Geist der Erde, den Genius alles irdischen Daseins, die Erdenwelt im Leben der Natur und Menschheit. Der Erdensohn beschwört den Erdgeist, aber zwischen dem Büchertisch und dem Thatensturm in den Fluten der Welt, zwischen dem Herzenswunsche und der Erfüllung in der Wirklichkeit, liegt eine weite Kluft: der Abstand zwischen Faust und dem Erdgeist.

Diese Konzeption des Faust ist von der früheren Faustsage sehr weit entfernt: sie steht in vollem Einklang mit dem genialen Naturalismus der Sturm- und Drangzeit. Am Erdgeist scheitert Faust. Macht steht gegen Macht. Faust ist dem Mafs und den Schranken unterworfen. Aus diesem Konflikt geht das tragische Schicksal hervor, welches das richtige Mafs wieder herstellt.

Im einzelnen führt *Kuno Fischer* noch aus, wie sich der Teufel der Volkssage in *Goethes* Mephistopheles zu einem Doppelwesen gestaltet, wie *Goethes* Fausttragödie eine Doppeldichtung ist, wie sein Mephistopheles in der ersten Dichtung ein irdischer, in der zweiten ein satanischer Dämon ist, wie dort hinter ihm der Erdgeist steht, hier ihm gegenüber der Herr, wie er dort einen Auftrag erfüllt, hier auf eigenen Gewinn und Verlust spielt.

Es ist begreiflich, dafs diese in ihrer Feinheit überraschende Analyse des *Goethe*schen »Faust« nicht nur Aufmerksamkeit erregen, sondern auch Widerspruch hervorrufen mufste. Es erschien keine Schrift über »Faust«, die nicht Stellung zu der angeregten Frage nahm. Bald war die Schrift *Kuno Fischers* vergriffen. Im Jahre 1893 erschien die dritte Auflage: »Goethes Faust nach seiner Idee, Entstehung und Komposition« (Stuttgart, J. G. Cotta). Es ist ein Buch von 480 Seiten geworden. Jedes Kapitel hat wertvolle Zusätze erhalten. Aus den fünf Kapiteln der ersten Schrift sind in der neuen Auflage zwanzig geworden. Mit bessonderer Sorgfalt hat *Kuno Fischer* die Entwicklung der Dichtung in *Goethes* Leben behandelt. Mafsvoll und fein setzt er sich mit

seinen Gegnern auseinander, insbesondere mit *Fr. Th. Vischer* (S. 377 ff.) und stützt die Ergebnisse seiner ersten Untersuchung mit neuen Gründen. Mit großer Sorgfalt verfolgt er den Ursprung und Charakter der Magussage, die Entstehung der Faustsage und die Volksbücher. Völlig neue Zusätze sind eine Reihe von Kapiteln, welche die Einwirkung und das Urteil der Zeitgenossen, die künstlerische Darstellung (Zeichnung, Musik und Bühne) behandeln und der Analyse der Dichtung gelten. Überaus anziehend und lichtvoll ist am Schluß die von Szene zu Szene fortschreitende Reproduktion des *Goethe*schen »Faust«, die der Verfasser in einer besonderen Arbeit fortzusetzen verspricht. Am Schluß faßt er das Ergebnis seiner Untersuchung zusammen (S. 470 f.): »Daß *Goethe* die eigene Lebensfülle wie einen ungestümen Feuerstrom in seine jugendliche Faustdichtung ergossen und in ihrem Helden so viel unverbrauchte, von keinem tragischen Schicksale zu erschöpfende, darum zukunftsvolle Kraft niedergelegt hatte, verlieh seinem Faust jenen hinreißenden Eindruck, der seit dem Fragment durch ein Jahrhundert fortgewirkt, von Geschlecht zu Geschlecht sich verstärkt und besonders die zukunftsvollen Gemüter magisch getroffen hat. Etwas Ähnliches kommt nie wieder. Einen solchen Menschen zu schaffen, vermochte keine planvolle Idee, nur der lebensvollste, geniale, von der Gewalt des dunklen Dranges bewegte Erguß.«

Diesen Gedanken ergänzen die von *Kuno Fischer* citierten Äußerungen *Goethes* aus dessen letzten Tagen: »Der Faust ist doch etwas ganz Inkommensurables, auch muß man bedenken, daß der erste Teil aus einem dunklen Zustande des Individuums hervorgegangen; aber eben dieses Dunkel reizt die Menschen.« »Der erste Teil ist fast ganz subjektiv, es ist alles aus einem befangeneren, leidenschaftlicheren Individuum hervorgegangen, welches Halbdunkel den Menschen auch so wohlthun mag.«

Der Verfasser schließt mit den Worten (S. 472): »Die Einheit der Fausttragödie liegt in der Person und Ent-

wicklung des Dichters und ist darum lebendiger, ursprünglicher, umfassender als jeder ausgedachte und von vornherein festgestellte Plan. Man wird die Dichtung besser verstehen und eine Menge falscher Folgerungen wie öder Kontroversen vermeiden, wenn man die Voraussetzungen richtig stellt und die Wege erleuchtet, die zur Entstehung und Fortbildung des *Goethe*schen »Faust« geführt haben. Darin bestand die Aufgabe und das Thema dieses Buches.«

Es ist bekannt, dafs *Kuno Fischer* alle zwei Jahre an der Universität Heidelberg wie früher in Jena Vorträge über »Faust« hält. Sie gehören zu den Glanzpunkten der Universität.

Gleich grofs und anziehend wie das Faustthema war die Aufgabe, *Lessing* als Reformator der deutschen Litteratur zu zeichnen. *Kuno Fischer* hat diese Aufgabe vortrefflich gelöst in der Festschrift, die er aus Anlafs der Säkularfeier *Lessings* unter dem Titel erscheinen liefs: »G. E. Lessing als Reformator der deutschen Litteratur dargestellt.« Erster Teil: Lessings reformatorische Bedeutung. »Minna von Barnhelm.« »Faust.« »Emilia Galotti.« — Zweiter Teil: »Nathan der Weise.« Vierte neu bearbeitete Auflage. Stuttgart, J. G. Cottasche Buchhandlung. 1896.

Wenn irgendwo, so treten in diesem Werke die schriftstellerischen Vorzüge *Kuno Fischers* hervor. Wer sich in diese Arbeit vertieft, wird ihr Stunden echter Weihe und wahrer Erhebung verdanken. Hier zeigt sich *Kuno Fischers* Eigenart: die wunderbare Verbindung wissenschaftlicher Tiefe und dichterischer Phantasie, dialektischer Schärfe des Gedankens und bezaubernder Anmut der Darstellung. Ein Schriftsteller von solchen Eigenschaften, der dabei auf dem festen Boden einer gesicherten Lebenserfahrung und philosophischen Weltauffassung steht, der aus dem Reichtum inneren Lebens schöpft, der nur sagt, was er mit der Menschheit durchlebt hat, — ein solcher ist berufen, als Litterarhistoriker aufzutreten und das mannigfaltige Getriebe der menschlichen Interessenwelt

zu zeichnen. Und wie reich ist das Bild, welches die Geistesarbeit *Lessings* darbietet! Aber dieses in seiner ganzen Vielseitigkeit fest zu erfassen und getreu zu reflektieren, das vermochte nur ein Geist, der einem *Lessing* kongenial ist, der *Lessing*sches Wesen in sich hat: und wer das ist, das wird jeder erfahren, der die genannte Schrift zur Hand nimmt. In ihr fehlt nicht ein Zug, der die Eigenart *Lessings* ausmacht. Wollen wir sagen, wie der Verfasser seiner Aufgabe gerecht wird, so folgen wir schrittweise seinen Ausführungen. Was man nur Frische und Lebendigkeit der Auffassung, Wärme und Anmut der Darstellung, natürliche Folgerichtigkeit der Beweisführung, ungezwungene Festigkeit in der Gruppierung des umfassenden Stoffes, endlich Sicherheit in der eleganten Durchführung eines Parallelismus zwischen einer logischen Deduktion und ihrem induktiven Beweis aus den objektiven Thatsachen nennen kann, das sind die konsequenten Vorzüge der *Fischer*schen Schrift. Das ganze Werk ist eine natürliche Stufenreihe von Beweisen, die zu dem Schlufssatze führen sollen, dafs *Lessing* der Reformator der deutschen Litteratur ist. Diese Behauptung enthält nichts Neues, aber die Beweisführung umfafst so viel Originales, dafs man über die Fülle neuer Gesichtspunkte staunen mufs, die das Werk bietet.

»Nationale Thaten epochemachender Art reifen langsam und werden in allmählichem Fortgange vorbereitet, bis sich der Zeitpunkt erfüllt, der den Durchbruch des Neuen sicher und siegreich entscheidet: so unverkennbar, dafs er die empfänglichen Gemüter des Zeitalters ergreift; so mächtig, dafs ihn nichts mehr ungiltig und rückgängig machen kann. Ein solcher Durchbruch ist eine reformatorische That, durch viele angestrebt, durch den Entwicklungsgang der gesamten Nation bedingt, durch einen einzigen entschieden. Denn sie erfordert allemal die eminente persönliche Kraft. Der Mann, durch dessen eminente persönliche Kraft diese That vollbracht wurde, ist G. E. Lessing.«

Das ist das Thema, welches der Autor klar hinstellt, welches er »von einem dem nationalen Bewufstsein und der allgemeinen Bildung nächstgelegenen Gesichtspunkt aus behandelt. Und das Ziel seiner Ausführungen zeichnet der Verfasser genau mit den Worten: »Wir sehen in *Lessing* den Reformator unserer Litteratur, insbesondere den unserer dramatischen Poesie und Lebensanschauung. Hätte *Lessing* nicht die Kraft gehabt, auf den Brettern, welche die Welt bedeuten, das Bild des Lebens umzuwandeln und von hier aus dem Körper der Zeit den Spiegel vorzuhalten, so würde er auch nicht auf den Gebieten der wissenschaftlichen und gelehrten Litteratur, dem ästhetischen, philosophischen, theologischen u. s. w., jene Stärke besessen haben, die jede seiner Spuren, wo er nur auftrat, unvertilgbar gemacht hat. Denn es kommt in der Reformation geistiger Objekte nicht blofs auf das an, was man sagt und lehrt, sondern wie man es sagt, auf den persönlichen Charakter voller Klarheit und Energie, der jedes Wort durchdringt und demselben die unwiderstehliche Kraft mitteilt; auch ist es noch nicht genug, dafs man auf die beste Art erklärt und vorschreibt, wie die Dinge geschehen sollen und umzugestalten sind: man mufs selbst Hand an das Werk legen und thun, was man sagt.« Hiermit ist schon das ganze Wesen *Lessings* angedeutet.

Im einzelnen mufs nun der Autor zunächst die Situation der Zeit kennzeichnen, in welche die Reformthat *Lessings* fällt. Da bietet sich ihm die Parallele mit der Reformarbeit auf dem Gebiete des universellen Wissens, der Philosophie, dar; mit *Lessings* Kunstkritik fällt *Kants* Vernunftkritik und Friedrichs des Grofsen kritische Erkenntnis der Kunst des Herrschens zusammen, und »ohne Friedrich wäre Preufsen, ohne *Lessing* die deutsche Poesie und Litteratur, ohne *Kant* die deutsche Wissenschaft nicht geworden, was sie sind: Grofsmächte.« Doch auch zurück mufs sich der Blick wenden, um die Bedingungen zu solchen Geistesthaten zu erkennen, welche die Natur der

Sache wie neugeboren aus der Natur des Menschen hervortreten liefs; er haftet auf der Reformation, welche die Geistesfreiheit schuf, sowie auf der Renaissance, welche die Geistesbildung mitteilte. Doch noch weit sind wir von dem Durchbruch zu eigener Originalität entfernt; erst mufs das Stadium schülerhafter Unfähigkeit und der Dichtungsfabrikation nach äufserlichem Rezept, die Zeit der Poetik ohne Poesie überwunden werden. Die Anfänge natürlichen Denkens und Dichtens kommen spät; von ihnen wurde *Lessing* berührt und früh zu ähnlichen Produktionen angeregt, die in Hagedorn ihr Vorbild hatten; aber bald gestalteten sich seine Arbeiten selbständig und erreichten die Höhe reformatorischer Leistungen. Und welche Bedingungen mufsten erfüllt werden, wenn *Lessing* die Wiedergeburt der deutschen Litteratur, die Befreiung von der überlieferten fremdländischen Renaissance, von der erlernten, nachgeahmten, gelehrten Bildung, von der Büchergelehrsamkeit und der nur im Buche stehenden Poesie schaffen sollte, wie es seine Aufgabe war? Zunächst mufste er, wie *Kuno Fischer* ausführt, der grofse Litterator sein, um im selbständigen Besitze der Gelehrsamkeit den Ballast von den wertvollen Gütern unterscheiden zu können; dabei erachtete er kein Moment für zu gering, um es zu erfassen, kein falsches Urteil für zu unbedeutend, um es zu widerlegen; so erklärt sich seine Lust »Rettungen« zu schreiben. Derselbe Wahrheitstrieb macht aus ihm den für alle Zeiten vorbildlichen Kritiker, der statt der Tradition die Quelle, statt der Kopie das Urbild, statt der Nachahmung das Original, statt der Schule den Meister gelten läfst; »die in der Originalität und im Genie begründete Verwandtschaft erkannte *Lessing* und wies darum zugleich auf die Alten und auf *Shakespeare.*« Die Einsicht in die Naturwahrheit solcher Vorbilder führt ihn zu der Frage nach den einfachsten und ursprünglichsten Bedingungen aller Kunst, diese wieder zu Problemen allgemeiner Natur, zu religiösen und theologischen Aufgaben: so wird er Philosoph. Aber er wäre

nicht der Reformator unserer Poesie geworden, wenn er nicht selbst Poet gewesen wäre, der die eindringende und erschütternde Kraft des dramatischen Vermögens besafs; und nie ist die Wechselwirkung zwischen Dichtung und Einsicht, zwischen Vollbringen und Wissen im Gebiete der Poesie intimer und fruchtbarer gewesen als in ihm. »*Lessing* der Kritiker ist der sich selbst klare, einleuchtende, sein eigenes Schaffen völlig durchschauende Dichter.« In ihm ist der Standpunkt der poetischen, produktiven, genialen Kritik verkörpert, die das Genie nicht erzeugt, aber erkennt und erzieht, nicht macht, aber besser macht und vom falschen Wege auf den richtigen, von der Unnatur zur Natur führt. In seiner Schreibart endlich, die vollkommen Natur ist und gar nichts Gekünsteltes hat, vereinigen sich alle Kräfte, über die er verfügt; ihm ist der Zauber der Klarheit verliehen wie keinem Zweiten, sein Stil ist die Kraft selbst; sein Denken ist ein beständiges Prüfen, er stellt sich die Frage, sucht und findet die Antwort, macht sich die Einwürfe, die neue Fragen hervorrufen: so entsteht der natürliche Dialog, der seine Stärke ist; da die Deutlichkeit der Ideen die Schärfe der Gegensätze verlangt, so wird das Epigramm recht eigentlich *Lessings* poetische Virtuosität und bildet den Grundcharakter seiner Gedichte, selbst wenn sie nicht so heifsen; und was er tiefsinnig gedacht und auf das Klarste bewiesen hat, das versteht er im anschaulichsten Bilde, in der einfachen Fabel, zu erzählen, deren Meister er ist. Diese Vorgänge machen *Lessing* zu dem gröfsten deutschen Schriftsteller.

Dies ist die Skizze, die *Kuno Fischer* von dem inneren Wesen des Reformators der deutschen Litteratur entwirft. Wer möchte ihr einen charakteristischen Zug beifügen, wer einen ausscheiden? Und was hier prägnant angedeutet ist, das erweitern die folgenden Kapitel des inhaltreichen Werkes von dem bereits bezeichneten Standpunkt aus zu einem Gemälde von vollendeter Schönheit. Was sich auf dem Hintergrunde der drei Meisterdramen

unseres Dichters aus dessen innerem Leben in natürlicher Gruppierung des Stoffes heranziehen liefs, um die Bedeutung jener drei Hauptgestalten in das glänzendste Licht zu stellen, das hat der Autor gethan.

Um uns »Minna von Barnhelm« im Zusammenhange der Zeitströmung und des gesamten inneren Lebens des Dichters erscheinen zu lassen, geht *Kuno Fischer* von dem Zustande des Dramas vor »Mifs Sara Sampson« aus. Dies war, wie unser Autor sagt, »standesgemäfs«; es sollte menschlich werden. Der dritte Stand forderte seine Gleichberechtigung erst auf der Bühne, dann im Staate; die poetische Revolution war eine Vorläuferin der politischen. In der Umgestaltung des von den Engländern herrührenden bürgerlichen Trauerspiels zur Familientragödie erkannte *Lessing* seine nächste Aufgabe; er dichtete »Mifs Sara Sampson«, schuf jedoch damit weder ein nationales Drama noch ein gelungenes Kunstwerk. In humoristischer Kürze deutet *Kuno Fischer* den Mangel einer Motivierung des tragischen Ausgangs an, den Mellefont durch seine charakterlose Nachgiebigkeit herbeiführt: »Ich mufs es doch thun, denkt Mellefont, sonst kommt die Tragödie nicht zu stande. So aber macht sich nicht die Handlung, sondern — um mit *Lessing* zu reden — der Rummel einer Tragödie.«

Das echt deutsche Drama, welches der Dichter selbst theoretisch gefördert hatte, mufste sein wie die schicksalsvolle Zeit, welche damals Deutschland umgestaltete, es mufste gegenwärtig sein wie der Tag, mit dem die Epoche Friedrichs des Grofsen angebrochen war. Was *Gleim* und *Kleist* angebahnt, das trat mitten unter den Eindrücken des siebenjährigen Krieges in vollendeter Form als »Minna von Barnhelm« hervor.

An der Analyse dieser Dichtung zeigt der Autor seine individuell künstlerische Fähigkeit, das Werden seines Objektes anschaulich zu machen. Er versetzt sich in die Situation des Dichters vor der Ausführung seines Werkes und stellt die Probleme fest, um deren Lösung es sich

handelt. Die auf diese Weise dem Leser dargebotene Einsicht in die Schwierigkeiten der Aufgabe begründet die volle Gerechtigkeit einer geschichtlichen Betrachtung der Vergangenheit und gewährt zugleich einen Einblick in die Natur des poetischen Schaffens, dessen Geheimnis der scharfsinnige Psycholog so weit enthüllt, als es sich einem ebenbürtigen Geiste darbietet. In diesem Sinne weist der Verfasser die anregenden Momente nach, die den Charakter der Zeit ausmachten und das genrebildliche Material zu den Gestalten des genannten Dramas lieferten. Er knüpft daran eine Reproduktion der Fabel des Stückes, in der er schon das ganze dramatische Leben der Dichtung entwickelt. Überraschend originell ist die Ableitung der Handlung aus der Individualität der Hauptpersonen der Dichtung sowie die feinsinnige Darlegung der Exposition des Dramas. »Es giebt Naturen,« sagt *Kuno Fischer*, »welche die köstliche Gabe besitzen, von Grund aus glücklich zu sein und zu machen, die durch ihre heitere Gemütsart wie ein heller, warmer Frühlingstag in der Welt leuchten, das Leben sich und anderen erleichtern und erquicken, ohne dafs Tiefe, Innigkeit und Treue des Herzens, die Kraft der Hingebung und aufopfernde Liebe den mindesten Abbruch erleidet. Solche Gemüter haben nichts Problematisches, nichts von dem Leichtsinn, der auf der Oberfläche des Lebens hinflattert, dem Schmetterlinge gleich, der doch nur von der Raupe herkommt und nicht höher fliegt als der Staub. Es ist höchst selten, dafs sich die Tiefe und der Ernst der Empfindung ohne alle Empfindsamkeit mit dem »holden Leichtsinn der Natur« ohne alle Flatterhaftigkeit in demselben Gemüt vereinigt. Eine solche seltene, in ihrer Klarheit gegen alles unechte Glück gesicherte, in ihrer Heiterkeit gegen alles eingebildete Unglück erhabene Natur ist Minna von Barnhelm.« »Sie besitzt als natürliche Mitgift, was dem Major Tellheim fehlt: ich meine nicht das Geld, sondern den Humor, der frei um sich blickt, Tellheims Handlungen durchschaut und die Bande derselben löst.« Das ist

Kuno Fischers Stil: so schreibt nur, wer diese Wahrheit, diese Wärme des Gemüts, diese natürliche Unmittelbarkeit der Empfindung selbst erlebt hat. Und dieselbe Anmut gestaltet den ganzen Abschnitt zu einer kleinen Dichtung.

Von »Minna von Barnhelm« wendet sich *Kuno Fischer* zu einem anderen Stoffe, dessen nationale Bedeutung für die deutsche Litteratur *Lessing* schon in dem siebzehnten Litteraturbriefe hervorgehoben hatte, zu Faust. Hier zeigt der Autor seinen kritisch-philologischen Scharfsinn, den erst die psychologische Tiefe stützt. Nach einer Reihe von Untersuchungen, deren Methode höchst interessant ist, kommt er zu dem Resultat: dafs *Lessing* in dem Zeitraume von 1755—1770 zwei Entwürfe des Faust gemacht, aber keinen vollendet hat, dafs er in beiden eine national-deutsche Tragödie bezweckte, die im ersten dem Volksschauspiel näher stand als im zweiten, worin die Rolle des Verführers weniger diabolisch als dämonisch-menschlich, weniger als Widersacher denn als Werkzeug Gottes gedacht war. Die Frage nach dem verloren gegangenen Werk untersucht unser Autor mit gleicher Gründlichkeit; eindringende Quellenkritik und feiner Humor in der Zurückweisung verkehrter Ansichten gestalten auch diese Ausführungen zu einem Muster der Darstellung. Das Ergebnis seiner Untersuchung lautet noch vor der geistvollen Zurückführung unverstandener Berichte auf ihren wahren Sinn: »Ich bin sehr geneigt anzunehmen, dafs *Lessing* seine unvollendeten Arbeiten über den Faust selbst vernichtet hat, da er sah, dafs ihm die Lösung seiner Aufgabe nicht gelingen wollte; er war auf unüberwindliche Schwierigkeiten gestofsen; das alte Volksschauspiel mit seinem Höllenapparate wollte sich nicht in die Form eines bürgerlichen Trauerspiels auflösen lassen, und wiederum pafste die tragische Anlage des Stückes, die *Lessing* festhalten mufste, nicht zu der höheren Idee, die er ohne Zweifel der Volkssage gab und als Schlufs im Sinne hatte. Er liefs die Arbeit liegen, er war darin

stecken geblieben, und sie war ihm verleidet: denn Steckenbleiben war seine Sache nicht. Er setzt den Nachfragen nach dem Faust ein unheimliches Schweigen entgegen, das mir unwillkürlich den Eindruck macht: der Faust lebt nicht mehr. Auch jene Worte an *Ebert:* »Meine Antwort auf Ihre freundlichen Exequierungen können Sie erraten: zum Henker mit alle dem Bettel!« klingen wie eine Verurteilung. Und die Idee, welche der Dichtung zu Grunde liegen sollte, »der Geist der Wifsbegierde gegenübergestellt dem Dämon der Sünde« — ein Gegensatz, aus dem nimmermehr der Triumph des Satans werden sollte, rief eine Kollision zwischen Anlage und Ziel der Tragödie hervor: hier mufste sich der *Lessing*sche Faust von dem der Volkssage trennen und dieser zu einem Phantom herabsinken.«

Die tiefere Aufgabe, die der Dichter ergriff, lag nun in der Reform der Tragödie, deren hohes Muster »Emilia Galotti« werden sollte. Es war gewifs keine leichte Aufgabe des Litterarhistorikers, den zahlreichen Irrtümern und Mifsdeutungen zu begegnen, die sich gerade an diese Dichtung knüpfen und noch fast jedes Jahr durch neue Beiträge vermehrt werden. Aber hier gerade zeigt sich die durchdringende Geistesarbeit unseres Autors, die keinem Zweifel an dem Werte des Stückes Raum gelassen hat. Was der Verfasser in dem der Tragödie gewidmeten Abschnitte sagt, löst zum erstenmal in umfassendem Sinn alle Schwierigkeiten, die nicht die *Lessing*sche Dichtung, sondern pedantische, oberflächliche Betrachtung derselben, mithin das vielseitige Vorurteil künstlich geschaffen hatte.

Zunächst weist *Kuno Fischer* nach treffenden Hindeutungen auf den tiefeingreifenden Einflufs, welchen »Emilia Galotti« auf den jungen *Schiller* ausgeübt hat, die Meinung zurück, dafs Emilia ihr Vorbild in der römischen Virginia habe: »Die Leidenschaften und Schicksale, die uns diese Dichtung schildern soll, pulsieren in der modernen Welt und haben mit römischen Verhält-

nissen und Rechtszuständen nichts zu thun, nichts mit den Wirkungen der That des Virginius, nichts mit ihren Ursachen.« Von dem Objekt behielt *Lessing* das rein menschliche und hochtragische Motiv bei: ein Vater, der seine Tochter tötet, um sie zu retten! Eine solche Tochter und ein solches Schicksal, meinte er, sei für sich tragisch genug und fähig, die ganze Seele zu erschüttern. Dabei wurde das Problem, welches *Lessing* in seinem zweiten Faust ergriffen hatte, in dem Charakter Marinellis gelöst, den man, ohne den tieferen Zusammenhang zu kennen, in richtiger Fühlung oft eine Art Mephistopheles genannt hat, und der schon in der Anlage des alten Stückes ganz dazu angethan sein mufste, der unvergleichliche Typus eines menschlichen Teufels zu werden.

Eine geradezu dramatische Darlegung der Fabel des Stückes deckt schon die bedeutendsten Momente der tragischen Entwicklung auf und zeigt deutlich die Einrichtung des *Lessing*schen Kunstwerkes, den Fortgang der Handlung, die Art ihrer Motive und deren Verarbeitung. *Kuno Fischer* beweist auf das unwiderleglichste, dafs aus dem Charakter der Personen die Tragödie hervorgehen mufste. Nach seiner treffenden Argumentation ist die Leidenschaft des Prinzen für Emilia Galotti der bewegende Faktor des Ganzen. Ohne diese bleibt vom Ganzen nichts als ein wolkenloses Idyll der Familie Galotti. Der heitere Hochzeitsmorgen, das glückliche Brautpaar, die hochbeglückten Eltern, die Vermählung in ländlicher Stille, die Hochzeitsreise und deren paradiesisches Ziel in den väterlichen Thälern Appianis, wo die Neuvermählten nur sich selbst leben werden! Die Leidenschaft des Prinzen hinzugefügt und die gewitterschwüle Atmosphäre ist da, der Horizont umwölkt, der Himmel verdüstert sich, die Blitze zucken und treffen, der Bräutigam wird erschlagen, die Braut entführt und in einer Weise umgarnt, dafs sie den Tod von der Hand des Vaters als einzige Rettung fordert und empfängt. Diese Leidenschaft, die das glücklichste Familienidyll

plötzlich in einen Schauplatz furchtbarer Zerstörung verwandelt, dramatisch schildern, heifst die Tragödie exponieren. Die Handlung verläuft in kürzester Zeit, sie beginnt am Morgen und ist am Abend vollendet: unaufhaltsam, durch keinerlei Episoden unterbrochen, schreitet sie fort; alles geschieht so, wie es nicht anders geschehen konnte. So geht das Gespräch der Emilia mit Appiani, in welchem dieser hätte erfahren müssen, dafs der Prinz nach ihr trachtet, der Unterredung des Grafen mit Marinelli voraus; die Unterlassung Emilias verschuldet den Tod ihres Bräutigams. Die Tragödie ist also weit von einem Intriguen-Stück entfernt, in welchem Marinellis Machinationen allein den unglücklichen Ausgang herbeiführen; denn die ganze Intrigue wird, wie *Kuno Fischer* zeigt, nur durch die Schuld Emilias ermöglicht, sie wird durch die Schuld des Prinzen zerrissen und schliefslich durch den Tod Emilias, ihren freiwilligen Tod, vollkommen zu nichte gemacht; und das »weh!« Marinellis bedeutet dessen Einsicht, dafs sein Witz zu Ende ist, aber nicht den Anfang eines Satyrspieles nach der Tragödie.

Und wie getreu, wie sicher zeichnet nun *Kuno Fischer* die Charaktere der Dichtung in ihrer Anlage, so zu handeln, dafs tragische Konflikte herbeigeführt werden müssen! »Ohne die fortstürmende Leidenschaft, die den Prinzen in die Messe treibt, würde Emilia nichts von seiner Liebe erfahren und nichts erlebt haben, was der Mutter und dem Bräutigam anzuvertrauen war. Marinellis Anschlag wäre ausgeführt worden und unentdeckt geblieben. Wenn der Prinz dieses und jenes nicht gethan! Mit einem solchen »Wenn« läfst sich nicht blofs Spreu in Gold, sondern jede Tragödie in ein Lustspiel verwandeln.«

Andererseits bei Emilia etwas weniger von diesem kindlichen Gehorsam, von diesem unbedingten kindlichen Vertrauen, welches so viel gröfser ist, als ihre Zuversicht zu sich selbst, etwas weniger Kind, und sie folgte der eigenen Stimme, Appiani erfuhr alles, und der Anschlag Marinellis war umsonst! Aber etwas weniger Kind, und

Emilia Galotti ist nicht mehr Emilia Galotti, sie ist nicht mehr die Erscheinung, deren Schönheit im Einklang mit ihrer kindlichen Natur voller Unschuld und Heiterkeit den Maler bezaubert, Appianis Herz gewinnt, die Phantasie des Prinzen entzündet: es ist nicht mehr die Emilia nach dem Worte des Malers: »wie, mein Prinz, Sie kennen diesen Engel?« Bei ihr kann auch von keinem leidenschaftlichen, sondern nur einem kindlich empfundenen Konflikt die Rede sein, der auf kindlich fromme Art gebüfst und beschwichtigt sein will. Sie hat erlebt, dafs der Zauber der Welt sie bestricken kann: darin besteht die Macht der Verführung, die sie fürchtet. Es war eine unbestimmte Furcht vor der Gefahr weltlicher Lockung, vor der das väterliche Wort und die Mahnungen der Religion sie stets gewarnt haben. In dem Moment nach dem entsetzlichen Unglück, welches sie betroffen, sieht sie gar keine andere Rettung vor jener Gefahr, als den Tod. Trefflich motiviert dies *Kuno Fischer* mit den Worten: »Ich sage ausdrücklich: in diesem Moment, der nach allen vorhergehenden die Situation dergestalt verengt hat, dafs jede andere Lösung ausgeschlossen scheint und erscheinen mufs. Wenn in der Kette des tragischen Kausalnexus überall das Ungefähr ausgeschlossen und alles so geschehen soll, dafs es nicht anders geschehen könnte, so mufs auch jede tragische Handlung ihren genau bestimmten Zeitpunkt haben. Was nicht jetzt geschieht, unterbleibt für immer: der einmal verlorene Moment ist unwiderbringlich verloren. Was geschieht, geschieht jetzt oder nie. Die Zeit in der Tragödie ist furchtbar wie das Schicksal selbst, und ich kenne kein Trauerspiel, worin mir diese Furchtbarkeit so eingeleuchtet hätte wie hier, keines, worin jede Handlung, jede Unterlassung so wie hier an ihren Zeitpunkt gebunden wäre. Das gilt auch von dem Moment, in welchem Emilia den Entschlufs zu sterben fafst, auch von dem Augenblick, in welchem der Vater sie tötet. Dadurch wird die Notwendigkeit der Handlungen nicht gemindert, sondern in Wahrheit erst

vollendet. *Lessing* hat uns den Charakter seiner Emilia dadurch so wahr und rührend geschildert, dafs er ihre Natur und Gemütsart noch so kindlich und in einem gewissen Sinn unentfaltet sein läfst. Etwas mehr Welterfahrung, und sie würde die ersten Eindrücke leichter bewältigen und die Versuchungen der Welt weniger fürchten: aber dann wäre sie nicht mehr Emilia Galotti, nicht mehr, wie der Maler sagt, dieser Engel. Darum durfte der weise Dichter ihr auch nur einen eng bemessenen dramatischen Spielraum gewähren.« In Emilia aber gar nach *Goethes* hingeworfener Bemerkung eine problematische Natur zu sehen, das bezeichnet *Kuno Fischer* als die gröfste Verwirrung der Thatsachen: »Eine problematische Natur erlebt keine solche Tragödie, ist kein solcher Charakter, hat keine solche Furcht und keine solche Entschlossenheit! Dazu gehört eine einfache, den Familientugenden nicht entwachsene, im Glauben und in der Pietät festgewurzelte Sinnesart, die im Konflikt mit dem Verderben der Welt sich behauptet und lieber im Arm des Vaters sterben, als von den Wurzeln ihres Daseins losgerissen sein will.« Frömmigkeit und Gehorsam, diese Tugenden sind es, die Emilia so furchtsam und so entschlossen, so willensschwach und so willenstark machen. Das Kind, welches zuerst keinen anderen Willen als den der Mutter hat, vermag zuletzt den des viel stärkeren Vaters zu bewegen und dem ihrigen zu unterwerfen: ihrem Willen, den keine Macht dazu bringen soll, in eine Welt zurückzukehren, deren verlockende Eindrücke sie einmal empfunden, deren innerste Verdorbenheit sie erlebt und völlig erkannt hat. Und dies wäre keine Tragödie, die ganze Seele zu erschüttern?

Im zweiten Teile seines Werkes weist der Autor in der ersten Abteilung auf die weitere reformatorische Aufgabe *Lessings* hin, die der Durchdringung des Gebietes der Religion galt. Hier lag es *Lessing* ob, die Urquelle aller Religion, insbesondere der christlichen, die Entstehung der verschiedenen Glaubensarten aus dem Wesen

und dem Entwicklungsgang der Menschheit, den innersten Kern und das Grundthema des religiösen Lebens darzuthun und zu erleuchten. Auch diese Einsicht sollte, wie der Verfasser zeigt, durch eine That des dramatischen Poeten verkörpert und auf der Bühne weltkundig gemacht werden. Die Voraussetzungen, aus denen das Werk hervorging, waren nicht ästhetische Forschungen, sondern theologische Untersuchungen. »Wie der siebenjährige Krieg der geschichtliche Hintergrund der »Minna von Barnhelm« und der pflichtlose, im Genuſs verlorene und gesunkene Despotismus der Fürstenhöfe des 18. Jahrhunderts den der »Emilia« bilden, so steht das Zeitalter der Aufklärung, das Wort im höchsten Sinne genommen, zu »Nathan dem Weisen«. — In diesem Sinne erörtert *Kuno Fischer* die theologischen Kämpfe *Lessings* mit *Götze*, den Zusammenhang derselben mit dem Inhalt der »Erziehung des Menschengeschlechts«, die Freimaurergespräche, die Gestalt der Parabel von den drei Ringen vor *Lessing*, die Rettung des Cardanus und die Umbildung der Parabel durch *Lessing*. Diese überaus anziehende Darlegung weist schon den ganzen Ideengehalt auf, der in den genannten Schriften *Lessings* systematisch, im »Nathan« künstlerisch dargestellt ist; ja, der Autor läſst in seiner feinsinnigen Weise die bedeutendsten Keime dessen hervortreten, was sich in der Dichtung zu der wunderbaren Harmonie der plastisch-lebensvollen Charaktere entfaltet hat. Als Mittelpunkt seiner Untersuchungen, die der Erklärung des Dramas gelten, stellt der Verfasser die Parabel von den drei Ringen hin. Er verfolgt ihre Geschichte bis zu den ältesten Quellen. Schon in den »*Gesta Romanorum*« des Mittelalters finden sich zwei Erzählungen, die den Religionshader sinnbildlich darstellen. In einer derselben sind es drei Söhne, deren väterliches Erbteil in einem kostbaren Ring besteht; der Vater läſst zwei falsche Ringe verfertigen, die dem echten so ähnlich sind, daſs äuſserlich der echte nicht von den anderen zu unterscheiden ist; aber dieser besitzt eine

wunderthätige Heilkraft, die sehr leicht den Streit entscheidet. Die drei Söhne vertreten die jüdische, mohammedanische und christliche Religion. Die mittelalterliche Fassung weicht dem Geiste der Renaissance in der Wendung Boccaccios, in welcher der einfache Glaube an die Wahrheit einer der monotheistischen Religionen erschüttert, die göttliche Abkunft derselben so unerkennbar erscheint, die Ringe einander so ähnlich sind, dafs selbst der Vater den rechten kaum unterscheiden kann. Wie *Lessing* die Parabel umbilden mufste, legt *Kuno Fischer* nun zunächst in höchst scharfsinniger Argumentierung an der Rettung des Cardanus dar. Den Vorwurf des Atheismus, den nur Mifsverstand dem italienischen Philosophen des 16. Jahrhunderts hatte machen können, widerlegt *Lessing*, tadelt aber dessen Unrichtigkeit in der Anlage des Gesprächs zwischen den Vertretern der vier Weltreligionen, in welchen zu gunsten des Christentums den Gegnern die schwächsten Gründe geliehen werden; er führt dann selbst die Sache des Israeliten, dann die des Mohammedaners und zeigt, wie beide hätten reden sollen. »Die dialogische Behandlung des Themas,« so fährt *Kuno Fischer* fort, »war leicht zur dramatischen umzubilden, namentlich in einer Hand wie der seinigen. Es ist zu vermuten, dafs er schon damals jenes Schauspiel entwarf, welches er »vor vielen Jahren« gemacht haben wollte, und dessen Inhalt eine Art von Analogie mit seinen theologischen Kämpfen im Jahre 1778 hatte. Cardanus Religionsgespräch erinnert durch sein Thema an die Fabel von den drei Ringen, die *Lessing* gewifs schon damals kannte und die ihm den Plan seiner dramatischen Dichtung eingab.« Die Züge der alten Parabel aber mufste der Dichter so umbilden, dafs seine neue Idee in dem Gewand einer alten Geschichte erschien, die in einem engeren und anders gerichteten Sinne gedacht war. Dafs diese Umgestaltung mifslungen sei, dafs wichtige Züge in Nathans Erzählung nicht passen, ist ein Vorwurf aus jüngster Zeit, den *Kuno Fischer* mit dem überzeugenden Scharfsinn und

der eindringenden Tiefe seiner Untersuchung endgiltig entkräftet.

Um die Volksreligionen — so führt der Verfasser aus — die als der kostbarste Schatz der Vorfahren von Geschlecht zu Geschlecht forterben, bildlich darzustellen, liefs sich kein besseres Symbol finden als der Ring und die Ringe, weil hier die Vergleichung durch die Ähnlichkeit wirkt; um die wahrhaft religiöse Gesinnung und deren Verhältnis zum ererbten Glauben, ihre Abhängigkeit davon und ihre Erhabenheit darüber anschaulich zu machen, konnte ebenfalls kein treffenderes Symbol gefunden werden, weil hier die Vergleichung durch den Kontrast wirkt. *Lessing* benutzte das Gleichnis also in doppeltem Sinne, indem er die Kehrseite desselben entdeckte und daraus ein neues Gleichnis machte: »in seinen Augen wurden die Züge, die nicht zu passen schienen, gerade die passendsten und ausdrucksvollsten. Das ist echt Lessingisch!« Gerade in den Hauptpunkten hat *Lessing* die bedeutendsten Änderungen der überlieferten Fabel vorgenommen.

Nach ihm besafs der Ring die Kraft, den vor Gott und Menschen angenehm zu machen, der den zuversichtlichen Glauben an diese Wundermacht hat. Die einleuchtende Echtheit ist also die erste, der Besitz die zweite, der Glaube an seine Kraft die dritte Bedingung, ohne welche diese Kraft nicht wirken und die Echtheit des Kleinods bewähren kann. Durch die Darlegung des Zusammenhanges der Erzählung entkräftet *Kuno Fischer* den scharfsinnigen Einwurf *J. E. Erdmanns*, dafs *Lessings* Parabel aufhöre, Gleichnis zu sein und zum Rätsel werde, da die Wirkung der geheimen Kraft ausbleibe. »Kein Rätsel,« fügt *Kuno Fischer* hinzu, »die Zuversicht ist ja abhanden gekommen und mufs es nach allem sein, was Nathan erzählt. Keiner der Söhne weifs, ob er den Ring mit der Kraft hat, keiner kann es wissen, da es der Vater selbst nicht weifs!« Endlich tritt die bedeutendste Umbildung der Parabel in dem Kontraste hervor, den *Lessing*

in ihr findet: denn gilt nur die Ähnlichkeit zwischen Religion und Ring, so ist die Echtheit des Ringes nicht blofs fraglich und unerkennbar, sondern seine Unechtheit vollkommen sicher. Der sittliche Wert, die gute und gehorsame Gesinnung ist nicht von dem Besitze des Ringes abhängig, sondern umgekehrt. Gehorsam und Glaube sind nicht die Mitgift des Ringes, sondern die Tugenden hingebender Gesinnung, die man bethätigen mufs, um den Ring zu erben und seine Kraft nützen zu können. Der Richter, der diese Bedingungen kennt, giebt eine negative Entscheidung, da die Liebe der Söhne zu ihrem Vater in grimmigen Bruderzwist entartet, die Tugenden des kindlichen Gehorsams und Glaubens ausgelöscht sind, ohne welche kein Ring der echte ist. So kehrt sich das Verhältnis um: es ist nicht mehr der Stein, der die Kraft, vor Gott und Menschen angenehm zu machen, besitzt und zu gunsten des gläubigen Besitzers ausübt, sondern der Glaube ist es, der diese Kraft erzeugt und dem Steine mitteilt. Mitten im Streite der Religionen ist eine richterliche Entscheidung nicht möglich, nach Jahrtausenden religiöser Fortbildung wird sie nicht mehr notwendig. Der bescheidene Richter will dem Urteil des weiseren Mannes nicht vorgreifen, welcher den Zustand verkünden wird, den Jahrtausende einer segensreichen Wirksamkeit der Religionen gezeitigt haben. »Diese segensreiche Wirksamkeit war die Erziehung des Menschengeschlechts, ihr Mittel der ererbte Glaube, die geoffenbarten, positiven, nach dem Gange des Völkerlebens verschiedenen Religionen, vergleichbar dem Ringe und den Ringen. Die positiven Religionen sind die der Verheifsungen, sie fordern jede in ihrer Art ein gewisses Mafs menschlicher Läuterung; sie versprechen dafür den Schatz, den zeitlichen oder ewigen Lohn, die göttliche Prämie. Das geläuterte Herz aber, die Frucht der sittlichen Arbeit und Willensumwandlung, trägt seinen Lohn in sich selbst und bedarf keines anderen; denn der letzte Rest eigennütziger Selbstliebe ist getilgt.« Die Heranziehung des Gleichnisses von

dem Schatz im Weinberge schliefst die geistvolle Erörterung unseres Autors mit der kurzen Erläuterung ab: »Der Vater wollte aus seinen Söhnen nicht Schatzgräber, sondern tüchtige Arbeiter machen.«

Der »Nathan« sollte, wie unser Autor in der zweiten Abteilung ausführt, die Wiedervereinigung der Menschheit als Frucht ihrer religiösen Erziehung und Reife in dem Umfang einer Familie vergegenwärtigen, in welcher sich geläuterte Charaktere der drei einander feindlichen Religionen nach langer Trennung zusammenfinden. Die Dichtung ist also ein dramatisches Gemälde religiöser Charaktere, in welchem nicht die Handlung, sondern die Idee die Hauptsache ausmacht. Es handelt sich darin um den Unterschied zwischen echtem und unechtem Glauben, Wesen und Schein, Religion und Ring: das Thema der Parabel ist auch das Thema der Charaktere im »Nathan«, der Schlüssel zu ihrem Verständnis. Der Dichter zeigt die Religion in einer Stufenleiter von Charakteren, die von den geoffenbarten Religionen erzogen sind, die den Glaubenskrieg um die Weltherrschaft vor sich sehen und in ihrer eigenen Gemütsart den Stufengang der Glaubensläuterung darstellen. Es ist ein wahres psychologisches Kunstwerk, welches *Kuno Fischer* in diesem grofsartigen Bilde vor uns aufbaut. Vor der Aufopferungsfähigkeit des Tempelherrn und seiner Freiheit vom Glaubensdünkel, von der Demut des Klosterbruders, der Weltentsagung und Uneigennützigkeit des Derwisches, von der Freigebigkeit und Grofsheit Saladins, jenen Tugenden, denen immer noch je eine spezifische Schwäche in ihrer individuellen Gestaltung anhaftet, führt uns der Autor bis zu dem Ideal, welches Nathan durch Vereinigung aller jener Züge unter der Herrschaft der Einsicht und Weisheit darstellt. An der detaillierten Ausführung dieses Gemäldes von wunderbarer Schönheit kann man lernen, wie man einen Dichter aus sich selbst, ein Kunstwerk aus seinem eigenen Zusammenhang erklären mufs, was es überhaupt heifst, eine Dichtung gründlich studieren. Dabei mufs man

Philosoph und Menschenkenner sein, um aus einem klassischen Werke ersten Ranges die Natur wiederzuerkennen, welche durch die Pedanterie schrullenhafter Hyperkritik oft bis zur Unkenntlichkeit verzerrt worden ist.

Wir schliefsen mit den treffenden Worten, in denen *Kuno Fischer* den Zusammenhang der Grundidee mit der Hauptgestalt der Dichtung darlegt: »Nathan besitzt die Kraft des echten Ringes: die Herzen zu gewinnen. Er kennt die Menschen, er weifs sie auszufinden, er durchschaut ihre Befangenheiten, ihre Vorurteile und Schranken, und weil er sie versteht, darum kann er sie dulden. Was wäre Erziehung ohne Duldung und Liebe? Wir wissen, dafs *Lessing* in der Religion die Erziehung der Menschheit erblickte. Ein Charaktertypus der Religion in diesem Sinn ist Nathan. In ihm verkörpert sich die erziehende Einsicht, die mit der Duldung und Liebe Hand in Hand geht; in ihm ist die Duldung nicht blofs Sache der Neigung und des Gefallens, sondern innerster Wille, Charakter, hohe sittliche Bildung. Eine solche Bildung ist die Frucht einer vollendeten und reichen Welt- und Lebenserfahrung.« »Zu dem, was Nathan ist, hat er sich selbst erzogen: er hat den Kampf der Selbstverleugnung bestanden, ihre schwersten Proben liegen hinter ihm.« Und warum ist Nathan ein Jude? »Nicht weil das Judentum die Religion der Duldung, sondern weil es das Gegenteil ist, darum ist Nathan ein Jude.«

So viel über das inhaltreiche Werk *Kuno Fischers*. Sein Wert liegt in der Wahrheit und Einfachheit, die Kraft seines Beweises in der ungekünstelten Natürlichkeit, seine sittliche Bedeutung in der echt philosophischen Gesinnung, die in dem grofsen Reformator der deutschen Litteratur ein glänzendes Vorbild deutschen Wesens hinstellt. Ein solches Ehrendenkmal ist *Lessings* würdig.

Eine ebenso schwierige als für das Verständnis unseres Kulturlebens wichtige Aufgabe stellte sich *Kuno Fischer* in seiner Untersuchung über die Geistesquellen der Jugendwerke *Schillers*, über dessen philosophische

Bedeutung und seine Eigenschaft als Dichter komischer Charaktere: »Schiller. Drei Vorträge von *Kuno Fischer*. I. Schillers Selbstbekenntnisse. — II. Schiller als Philosoph. — III. Schiller als Komiker.« Heidelberg, Carl Winters Universitätsbuchhandlung, 2. Aufl. 1900.

Leider war diese Schrift schon seit einer langen Reihe von Jahren vergriffen. Dem Bedürfnis nach einem Neudruck wurde vor kurzem entsprochen. Diese Schrift fördert aufserordentlich das Verständnis *Schillers* und giebt in präziser Fassung die orientierenden Gesichtspunkte für eine richtige Auffassung unseres Dichters. Der erste Vortrag weist nach, dafs die Jugenddramen *Schillers* ein kraftvoller Ausdruck der ringenden und stürmenden Natur des Dichterjünglings sind, der als schwärmerischer Verehrer aller hohen Ideen seiner Zeit, insbesondere als Anhänger des Feuergeistes *Rousseau* sein eigenes Wesen schildert. *Kuno Fischer* weist dies an den »Räubern«, »Fiesco«, »Kabale und Liebe«, »Don Carlos« nach, in denen der schwärmende Jüngling das Bild des gereiften Mannes noch nicht zu erfassen vermag.

Als echter Historiker der Philosophie stellt *Kuno Fischer* in dem zweiten Vortrag den Wandlungs- und Entwicklungsprozefs dar, den *Schiller* als Denker von *Rousseau* zu *Kant* und *Goethe* durchlaufen hat.

Der dritte Vortrag beleuchtet vom Standpunkte nicht der Ästhetik, sondern der psychologischen Charakteranalyse die Gestalten in *Schillers* Dramen, in denen das niedere Pathos als Widerspiel eines begründeten hohen Selbstgefühls seine komische Wirkung ausübt. Auch hierin zeigt der Historiker der Philosophie wieder den philosophisch beanlagten Psychologen *Schiller*. Nur der Verfasser der neueren Geschichte der Philosophie war einer solchen Aufgabe der Litteraturgeschichte gewachsen, nach deren Lösung wir uns in den Darstellungen unserer Nationallitteratur vergeblich umsehen.

Die gröfste und jedenfalls schwierigste Aufgabe in der Analyse einer dramatischen Gestalt stellt sich *Kuno Fischer*

in seinen Vorträgen, die er im Februar 1868 in der »Rose« zu Jena gehalten hat: »Shakespeares Charakterentwicklung Richards III.« Heidelberg, Carl Winters Universitätsbuchhandlung. 2. Ausg. 1900. Auf 183 Seiten stellt *Kuno Fischer* die Natur Richards III. in der Geschichte und in *Shakespeares* Tragödie dar mit einer Meisterschaft, die den Psychologen und Historiker *Kuno Fischer* mit dem ergreifenden Worte des Dramatikers auftreten läfst. Es dürfte schwer sein, eine zweite litterarhistorische Schrift zu nennen — aufser *Wilhelm Jordans* »Epischen Briefen« —, die eine so erschütternde Wirkung hinterliefse, wie die kleine Schrift *Kuno Fischers.* Nachdem der Verfasser die Grundlegung des Charakters dargelegt hat, geht er zur Entwicklung des Charakters Richards über: ein Bild einer Teufelsnatur, von der Höhe dämonischer Kraft bis zum jähen Sturze, ein unheimlich düsteres Bild von der grotesk wuchernden Selbstsucht eines entarteten Menschen. Die Abschnitte über Richards Selbstbetäubung, über seine Häfslichkeit im Bunde mit seiner Herrschsucht, über seine heuchlerische und dämonische Proteusnatur, seine Werbung um Anna, seine Werbung um Elisabeth, den inneren Verfall seines Charakters und seinen Untergang sind dramatische Szenen, die mit unwiderstehlicher Kraft auf den Leser wirken, der Schritt für Schritt in die durchdringend hell erleuchtete Werkstätte der Bosheit geführt und die Keimentwicklung tückischer Teufelspläne zu beobachten genötigt wird. Herrschsucht in aller Mafslosigkeit ist der Trieb seines Charakters. »Seine letzte Begierde ist der Kampf, sein letzter Gedanke die Herrschaft. Er fällt als ein Held und als ein König. Dieser Tod ist der einzig richtige Schlufs dieses Charakters: er endet, wie er begann; er erfüllt das Gesetz, wonach er angetreten. Stanley, der Feind und Verräter Richards, bringt nach der Schlacht von Bosworth das eroberte Diadem dem Sieger Richmond, um dessen Stirn damit zu zieren. Und w i e hat er es erobert, dieses Zeichen der Königsherrschaft? Er sagt: ich habe es von Richards toten Schläfen gerissen!« (S. 183.)

Ein ergänzender Zusatz zu *Kuno Fischers* litterarhistorischen Schriften ist seine Monographie »Über die Entstehung und die Entwicklungsformen des Witzes. Zwei Vorträge, gehalten in der »Rose« zu Jena im Februar 1871.« Heidelberg, Carl Winters Universitätsbuchhandlung, 2 Auflage 1900. Leider war auch diese Schrift vergriffen, die im Buchhandel nie fehlen durfte. Sie enthält eine durchsichtige, klärende Analyse der psychologischen und ästhetischen Bedeutung des Witzes, die durch Beleuchtung typischer Beispiele, insbesondere aus der Litteraturgeschichte volles Leben gewinnt. Mit eigenen Worten faſst *Kuno Fischer* das Ergebnis seiner Untersuchung zusammen (S. 97): »Die Natur des Witzes war das spielende Urteil, das vom Wortklang in den Wortsinn, vom Wort in den Gedanken einging, die Dummheit witzig fing und entblöſste, sich selbst nicht fangen lieſs, sondern jeden Versuch der Art witzig abfertigte und komisch scheitern machte, den in unseren Vorstellungen verborgenen Unsinn durchschaute und aufdeckte, die scheinbare Ungereimtheit in seine Pointe verwandelte, die verborgene Wahrheit schlagend und epigrammatisch an das Licht brachte, das Häſsliche satirisch und sarkastisch ergriff und zuletzt die verborgenen Karikaturen so charakteristisch erleuchtete und traf, daſs wir sie vor uns sahen. So entwickelte sich der Witz, indem er seine Bahn stufenmäſsig durchläuft, vom Sprechwitz zum Wortspiel, vom Wortspiel zum intellektuellen Witz und innerhalb des letzteren von den leichten Formen und Spielen des Mutterwitzes durch das Oxymoron zum gedankenvollen Epigramm, zum beiſsenden Sarkasmus, zur menschenkundigen Satire. Die Charakterkarikatur ist ein Lebensbild, das zwar ohne den Witz unmöglich getroffen und ästhetisch vorgestellt, aber auch durch den bloſsen Witz allein nicht ausgemacht und erfüllt werden kann; denn der Witz als solcher erschöpft sich in der Pointe, aber eine Pointe erschöpft nicht die Charakterkarikatur. Um diese zu lösen, braucht die ästhetische Vorstellungsweise den Witz als ihr Werkzeug,

eben darum besteht sie nicht mehr im bloſsen Witz, sondern erhebt sich auf eine höhere Stufe, welche den Witz in ihren Dienst nimmt und beherrscht.«

Kuno Fischers Schrift über den Witz hat auſser der Bedeutung ihres Inhalts auch den Vorzug, daſs sie individueller als manche andere den Verfasser als Künstler im akademischen Vortrag zeigt. Wer diese Schrift liest, hört *Kuno Fischer* auf dem Katheder. Hier und dort dieselbe Eleganz geistvoller Konversation, dieselbe Anmut künstlerischer Plastik, dieselbe gewandte Geistesdialektik, dieselbe Tiefe und Schärfe des Gedankens, dieselbe Vorliebe für die Antithese und epigrammatische Präzision, dieselbe edle Vereinigung von schwerwiegendem Ernst, feinem Humor, treffendem Witz und schneidendem Sarkasmus.

Was man an *Kuno Fischers* Geschichte der neuern Philosophie bewundert, das ist auch der Vorzug seiner im Vorstehenden behandelten litterarhistorischen Arbeiten: seine individualisierende und genetische Darstellung. Diese verfolgt ein Problem bis zu seinen Anfängen und rekonstruiert sein Werden und Wachsen zu einer Denkaufgabe der Menschheit. Durch diese Art das Einzelne gründlich zu analysieren und den Leser vom Keime eines Gedankens schrittweise in das weitverzweigte System einzuführen, an welchem die Gegenwart fortzuarbeiten hat, wird *Kuno Fischer* aus dem Historiker der Philosoph, der seiner Zeit den Spiegel des Weltbewuſstseins vorhält und sie zu neuen Aufgaben drängt.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Verlag von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Heft

1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung. 2. Aufl. Preis 75 Pf.
2. Maennel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen unter denen sie nützen können. 2. Aufl. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Fr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 2. Aufl. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, d. Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf.
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 2. Aufl. 30 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
11. Janke, O., Die Beleuchtung der Schulzimmer. 25 Pf.
12. Schullerus, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie in der Erziehungsschule. 20 Pf.
13. Keferstein, Dr. Horst, Eine Herderstudie mit besonderer Beziehung auf Herder als Pädagog. 40 Pf.
14. Wittstock, Dr. Alb., Die Überfüllung der gelehrten Berufszweige. 50 Pf.
15. Hunziker, Prof. O., Comenius und Pestalozzi. Festrede. 40 Pf.
16. Sallwürk, Dr. E. von, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württemberg. Kammer im Mai 1891. 25 Pf.
17. Rossbach, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. 40 Pf.
18. Wohlrabe, Rektor Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. 40 Pf.
19. Rother, H., Die Bedeutung des Unbewufsten im menschl. Seelenleben. 30 Pf.
20. Gehmlich, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. 50 Pf.
21. Hollkamm, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht 60 Pf.
22. Janke, Otto, Körperhaltung und Schriftrichtung. 40 Pf.
23. Lange, Dr. Karl, Die zweckmäfsige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. 30 Pf.
24. Gleichmann, Prof. A., Über den blofs darstellenden Unterricht Herbarts. Eine Studie. 60 Pf.
25. Lomberg, A., Grofse oder kleine Schulsysteme? 45 Pf.
26. Bergemann, Dr. P., Wie wird die Heimatskunde ihrer soz.-ethischen Aufgabe gerecht? 80 Pf.
27. Kirchberg, Th., Die Etymologie u. ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. 40 Pf.
28. Honke, Julius, Zur Pflege volkstümlicher Bildung und Gesittung. 50 Pf.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Über den

Wert des Schönen.

Von

O. Foltz.

Pädagogisches Magazin, Heft 163.

Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1901.

Die philosophische Ethik geht von der Thatsache aus, dafs menschliche Bestrebungen und Handlungen unwillkürlich einer Beurteilung unterliegen, die sich als ein Vorziehen und Verwerfen, als ein Billigen und Mifsbilligen äufsert.

Bei der Analyse dieser Thatsache findet sich ein Mannigfaltiges in dem Menschen verwickelt mit einem Mannigfaltigen aufser ihm; die Beziehungen beider auf einander durchkreuzen und bedingen sich gegenseitig, aber nicht in allen Fällen auf dieselbe Art; und die Stelle, welche in dem weiten Gebiete des Vorziehens und Verwerfens das sittliche Vorziehen und Verwerfen einnimmt, ist durch den allgemeinen Begriff des Vorziehens und Verwerfens nicht im geringsten bestimmt. Um sie zu finden, ist also nötig, sowohl zu untersuchen, ob alles Vorziehen und Verwerfen von einerlei Art ist, als auch, ob die verschiedenen Gegenstände dieses Vorziehens den verschiedenen Arten desselben gleich zugänglich sind.

Um nun zuerst die verschiedenen Arten des Vorziehens und Verwerfens auf gewisse Klassen zu bringen, ist es nicht nötig, den Kreis bekannter, auch der gewöhnlichen Vorstellungsweise zugänglicher Begriffe zu überschreiten. Denn dafs das Nützliche, das Angenehme im weitesten Sinne des Wortes, das Schöne und das Gute zwar sämtlich vorgezogen und ihre Gegensätze

verworfen, dafs sie aber auch nicht auf dieselbe Weise vorgezogen und verworfen werden, dafür spricht schon das Bedürfnis, für diese verschiedenen Begriffe verschiedene Worte auszubilden. Es macht sich nämlich ein Unterschied bemerklich, der nicht blofs das Schöne und Gute von dem blofs Nützlichen bestimmt trennt, sondern auch das Gebiet des Angenehmen in zwei ungleiche Teile zerlegt. Diese Unterscheidung ist dadurch kenntlich, dafs das Schöne und Gute wenigstens den Anspruch macht, Gegenstand eines gleichbleibenden und allgemeinen Beifalls zu sein, während das blofs Nützliche einer veränderlichen, von besonderen Verhältnissen abhängigen Beurteilung unterworfen ist; und da jener Anspruch überhaupt nicht möglich sein würde, wenn der Wert des Schönen und Guten von irgend welchen fremdartigen, dem Gegenstande selbst zufälligen Rücksichten bedingt wäre, so bekommt jener Unterschied sogleich die Bedeutung, dafs die eine Art des Vorziehens und Verwerfens unabhängig von jeder anderen Rücksicht dem Gegenstande selbst, die andere nicht ihm selbst und unmittelbar, sondern ihm um irgend einer Beziehung willen auf irgend etwas aufser ihm gilt. Demgemäfs zerfällt alles Vorziehen und Verwerfen, aller Beifall und alles Mifsfallen in ein absolutes und ein relatives.[1])

Dafs das Nützliche nur einen relativen Wert besitzt, ist ohne weiteres klar. Ein Haus z. B. ist für uns ein sehr nützliches Ding, weil es zur Wohnung geeignet ist, uns vor den Witterungseinflüssen schützt und vor diebischen Einbrüchen sichert, weil wir es verkaufen können, wenn es uns nicht mehr gefällt u. s. f. Lebten wir wie Adam und Eva im Paradiese, so brauchten wir kein Haus, es würde uns nichts nützen und hätte demgemäfs keinen Wert für uns. Warum aber soll uns das

[1]) *Hartenstein*, Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften, S. 6, 8, 9.

Haus gegen die Unbilden der Witterung schützen und uns vor Dieben bewahren? Wir wollen nicht krank werden und unser Hab und Gut nicht einbüfsen. Und warum schätzen wir Gesundheit und irdischen Besitz als wertvolle Güter? Nun, wir wollen unser Leben erhalten und uns selbst sowohl, wie unsere Angehörigen vor Not und Sorgen bewahren. Also ist das Leben an sich und die Befriedigung, die es gewährt, das absolut Wertvolle, im Vergleich mit dem alles Nützliche nur als relativ wertvoll, als Mittel zum Zweck erscheint? Diese Frage wird man verschieden beantworten, je nachdem man den Begriff des Lebens so oder anders fafst. Denkt man bei dem Worte »Leben« nur an die Fortdauer des irdischen Daseins, so mag das Wort des Dichters gelten: »Das Leben ist der Güter höchstes nicht.« Versteht man aber unter »Leben« die normale Ausübung der Lebensfunktionen, worauf die Natur des Menschen im allgemeinen und die Individualität jedes einzelnen im besonderen angelegt ist, so stellt sich allerdings das Leben als das höchste Ziel des Willens, als ein absolut wertvolles Gut dar. Wohnung und Kleidung, Speise und Trank, Geld und Gut, Kenntnisse und Fertigkeiten u. dgl. sind nützlich als Mittel zur Erhaltung des Lebens; darauf beruht ihr Wert, und dieser Wert steigt und fällt mit der Steigerung oder Herabminderung ihrer Tauglichkeit zur Erfüllung jenes Zwecks.

Neben dem Nützlichen wird auch das Angenehme vorgezogen. Die Empfindung des Angenehmen ist bald unabhängig von einer vorausgehenden Begierde, bald durch diese bedingt. In dem ersteren Falle entsteht das Angenehme im engeren Sinne; die zweite Klasse der angenehmen Empfindungen kann man durch den Begriff des Lustbringenden, des die Begierde Befriedigende bezeichnen.

Was nun zunächst diese letztere Klasse anbetrifft, so springt es hier womöglich noch deutlicher in die Augen

als bei dem Nützlichen, dafs der Gegenstand der Begehrung an sich vollkommen gleichgiltig sein und doch eben um der Begehrung willen sehr heftig vorgezogen werden und dadurch einen relativen Wert erhalten kann. Petrus schreitet in glühender Sonnenhitze auf staubiger, schattenloser Landstrafse hinter dem Herrn her. Immer quälender wird sein Durst, immer glühender die Begierde nach einem Trunk Wasser. Da läfst der Herr unversehens eine Kirsche fallen, und St. Peter ist gleich dahinter her, als wenn's ein goldner Apfel wär, ja, er würde in diesem Augenblick die Kirsche nicht um einen goldenen Apfel dahingegeben haben. Die Kirsche stillt oder mildert doch seinen Durst, befriedigt die herrschende Begierde, und das giebt ihr in diesem Augenblick den hohen Wert. Die Kirsche ist nur Mittel zum Zweck, der Zweck selbst ist die Befriedigung der Begierde, die Beseitigung des Unlustgefühls. Und warum wünscht Petrus das Unlustgefühl los zu sein? Er würde gelacht haben oder auch ärgerlich geworden sein, wenn man ihm diese Frage vorgelegt hätte. Die Befriedigung der Begierde, die Überwindung der unangenehmen Empfindung des Durstes ist ihm in der Lage, worin er sich gerade befindet, das absolut Wertvolle, und er denkt gewifs nicht daran, dafs die Stillung des Durstes ein Mittel ist zur Erhaltung des Lebens. Für den Menschen also, der von Begierden beherrscht wird, ist die Lust (das Schwinden der Unlust) Selbstzweck, alles andere hat für ihn nur einen relativen Wert als Mittel zum Zweck. Je heftiger die Begierde tobt, desto mehr gewinnt das Objekt, das sie befriedigt, an Wert, und wie die Begierde im Genufs erlischt, so schwindet mit ihr auch der Wert des Lusterregenden.

Bevor wir weiter gehen, ist eine Erinnerung notwendig. Wenn man sagt: Das Nützliche und das Lustbringende sind »an sich« wertlos, so soll das heifsen: der Mensch schreibt ihnen nur insofern einen Wert zu, als sie ihm nützen und ihm Lust bereiten. Für Napoleon I.

z. B. waren die Heeresmassen, die er in Bewegung setzte, insbesondere die Hilfstruppen, die ihm aus aufserfranzösischen Gebieten willig oder widerwillig zuströmten, nützliche Werkzeuge zur Ausführung seiner ehrgeizigen Pläne, weiter nichts. Dennoch wäre es im höchsten Mafse absurd, zu behaupten: die Napoleonischen Krieger waren »an sich« wertlose Objekte. Die Prädikate nützlich und lustbringend beziehen sich nicht unmittelbar auf die Gegenstände selbst, sondern bezeichnen lediglich deren Verhältnis zu den Zwecken und Bestrebungen des Menschen; und ebenso sagt das Prädikat »wertlos« in dem Zusammenhang, in dem wir es hier anwenden, über den Gegenstand selbst gar nichts aus; mafsgebend für die Beurteilung des Gegenstandes ist allein die Förderung oder Hemmung menschlichen Begehrens und Wollens. Ein Mensch ist nicht darum »an sich« wertlos, weil ich ihn nicht zu meinem Nutzen verwenden kann; vielleicht ist auch umgekehrt das Angenehme und Schöne nicht deshalb »an sich« wertvoll, weil es angenehme und ästhetische Gefühle in mir hervorruft.

Mit Recht unterscheidet die Herbartsche Psychologie das Lustbringende, die Begierde Befriedigende von dem Angenehmen. Es giebt eine Menge von Empfindungen, deren Annehmlichkeit oder Unannehmlichkeit, ganz unabhängig von der vorausgehenden Begierde, unmittelbar an die Auffassung des Gegenstandes selbst geknüpft ist. »Thut mir,« ruft *Paul Eberstein* aus, »ein Glas Wein nur gut, wenn ich vorher Durst hatte? Im Gegenteil, ich habe fast niemals Durst, aber ein guter Wein, finde ich alle Tage, ist eine Göttergabe!«[1]) Warum ist der Wein für *Paul Eberstein* eine Göttergabe? Welcher Wert wird in der Empfindung des Angenehmen dem Gegenstande (dem Weine) beigelegt? Kann das Angenehme den Anspruch machen, dafs das in ihm enthaltene Vorziehen streng genommen dem Gegenstande gelte? Paul

---

[1]) Vgl. die Novelle von *Wilbrandt:* Der Wille zum Leben. S. 41.

würde, ebenso wie St. Peter in ähnlicher Lage, diese Fragen im verrufenen Sinne des Wortes »philosophisch« finden. Der Wein schmeckt ihm, erfreut sein Herz, versetzt ihn in eine gehobene Stimmung: damit ist alles gesagt. Nicht dem Weine gilt sein Lob, sondern der Wirkung, die der Wein hervorruft; er würde Wasser und Milch auch Göttergaben nennen, wenn sie denselben Einflufs auf seine Gemütsverfassung ausübten. Der Wein als solcher hat ebensowenig (und nur in demselben Sinne) einen Wert, wie das Haus, das mich beherbergt, und die Kirsche, die meinen brennenden Durst stillt. Das Angenehme hat nur einen relativen Wert, und dieser besteht darin, dafs es angenehme Empfindungen erzeugt. Die Empfindung des Angenehmen ist das an sich oder absolut Wertvolle, der angenehme Gegenstand ist nur Mittel zum Zweck.

Im Gegensatz zu dem Nützlichen, Lustbringenden und Angenehmen soll das Schöne »an sich« wertvoll sein, einen eigenen Wert haben, als Selbstzweck betrachtet werden. »Zwar mufs das Schöne, damit es gefalle und geschätzt werde, irgend wem gefallen; aber diese Schätzung mufs, falls der Gegenstand wirklich das Prädikat des Schönen verdient, durchaus nur abhängig sein von der Beschaffenheit des Aufgefafsten. Die Auffassung macht und giebt hier nicht den Wert, sondern sie findet ihn und erkennt ihn an; und obwohl die Sprache diese unwillkürliche Anerkennung genötigt ist durch die Begriffe des absoluten Beifalls, der Wertgebung u. s. w. zu bezeichnen, welche sämtlich den Ausdruck dieser Anerkennung von der Seite des Subjekts hervorheben, so ist es doch nicht schwer, die Mifsverständnisse, welche daraus hervorgehen könnten, aufzuhellen und zu beseitigen.«[1])

Dieselbe Anschauung von dem objektiven Wert des Schönen tritt uns auch bei *Herbart* entgegen. »Alles Vorziehen und Verwerfen setzt voraus, die Gegenstände

---

[1]) *Hartenstein*, Grundbegriffe. S. 13 ff.

desselben seien wahrgenommen oder wenigstens durch irgend eine Vorstellung, wenn auch nur in der Einbildung, aufgefaſst worden. Die bloſse Vorstellung, ohne den Zusatz des Vorziehens oder Verwerfens, heiſst eine theoretische; bleibt es dabei allein, so wird der Gegenstand als ein gleichgiltiger vorgestellt. Hingegen der Zusatz: vorzüglich oder verwerflich, giebt dem Gegenstande, als dem logischen Subjekte, ein Prädikat. Die Verbindung zwischen Subjekt und Prädikat heiſst nun bekanntlich allemal ein Urteil. Diejenige Art von Urteilen aber, welche das Prädikat der Vorzüglichkeit oder Verwerflichkeit unmittelbar oder unwillkürlich, also ohne Beweis und ohne Vorliebe oder Abneigung, den Gegenständen beilegt, heiſst ästhetisches Urteil.« [1])

Die Logik erkennt in dem Urteil eine Aussage über die Beschaffenheit eines Begriffs und seinen Zusammenhang mit anderen, welche zum Bewuſstsein bringt, was in ihm gedacht oder nicht gedacht wird, und welche anderen Begriffe mit ihm im Denken zu setzen oder nicht zu setzen sind. Jedes Urteil besteht demnach aus drei Stücken: 1. aus dem Subjekt, dem Begriff, über welchen die Aussage ergeht; 2. aus dem Prädikat, dem Begriff, der das enthält, was von dem Subjekt ausgesagt wird; 3. aus der Kopula, der Form der Aussage, die entweder eine bejahende oder verneinende ist, das Prädikat dem Subjekt entweder beilegt oder abspricht.

Hiernach zerfallen alle Urteile in zwei Hauptklassen: Beschaffenheitsurteile und Beziehungsurteile. In dem Beschaffenheitsurteile

S ist (ist nicht) P

sagt das Urteil etwas über das Subjekt aus, was dieses ist oder nicht ist; in dem Beziehungsurteile

wenn S ist, so ist (ist nicht) P

ist der Gedanke ausgedrückt, daſs das Prädikat mit dem Subjekt in irgend welchem äuſseren oder inneren Zu-

[1]) Encyklopädie. § 45.

sammenhang, dafs es in Beziehung zu ihm steht oder nicht steht.[1])

Ist nun die Aussage: S ist schön (häfslich) — wirklich ein Urteil im logischen Sinne? Wenn ja: ist sie ein Beschaffenheitsurteil oder ein Beziehungsurteil?

Es erklingen gleichzeitig mehrere Töne. Ihr Zusammenklang gefällt (mifsfällt) mir, d. h. mit der Wahrnehmung des Akkords ist für mich ein Gefühl des Beifalls (des Mifsfallens) verknüpft. Sagt nun der Satz: »Der Akkord ist schön (häfslich!)« — mehr aus als der andere: »Der Akkord gefällt (mifsfällt) mir!« —? Kommt das Gefühl des Beifalls (des Mifsfallens) zu der Erkenntnis des Schönen (des Häfslichen) erst hinzu? Ist das Gefühl nur der Ausdruck der Anerkennung gegenüber der vorgefundenen oder erkannten Schönheit (Häfslichkeit) des Akkords?

Um die Beantwortung dieser Fragen vorzubereiten, verweilen wir einen Augenblick bei einem Beispiele anderer Art. Das Urteil: »Der Löwe ist ein Raubtier« — ist logisch notwendig, denn alle Merkmale des Begriffs »Raubtier« liegen im Inhalte des Begriffs »Löwe«. Die Merkmale »schön« und »häfslich« sind aber keineswegs eine Beschaffenheitsbestimmung des Subjekts »Akkord«, und keine wie immer geartete Denknotwendigkeit zwingt mich, den einen Akkord für schön, den anderen für häfslich zu erklären. Ich kann wohl denkend (beobachtend und vergleichend) feststellen, wie viele Töne den Akkord bilden, welche Stelle diese Töne auf der Tonleiter einnehmen, welchem musikalischen Instrumente sie entstammen u. s. f.; solche Überlegungen haben jedoch mit der ästhetischen Wertschätzung an sich gar nichts zu thun, sie führen nimmermehr zu einem Vorziehen und Verwerfen, zu einer Unterscheidung des Schönen und Häfslichen. Das Schöne und Häfsliche wird lediglich durch das Gefühl bestimmt, und das Gefühl ist ein

---

[1]) *Drobisch*, Logik. § 40. § 41.

subjektiver Zustand des auffassenden Subjekts, nicht aber ein objektives Prädikat der Töne, die es veranlassen. Welcher Wert sollte dem Akkord zukommen, warum in aller Welt sollten wir ihn dem anderen vorziehen, wenn er uns nicht gefiele? Der Akkord hat als solcher ebensowenig einen eigenen Wert, wie das Haus, das ich bewohne, die Speise, die meinen Hunger stillt, und der Wein, der mein Herz erfreut; die Töne sind nicht Selbstzweck, sondern ihr einziger Zweck besteht darin, empfänglichen Wesen zu gefallen; ihr Wert ist also ebenso relativ, wie der des Nützlichen, Lustbringenden und Angenehmen.

Was hier von einzelnen Tönen und Tonverbindungen gesagt ist, das gilt von der ganzen Kunst der Musik. Der Musik ist die Fähigkeit eigen, zu wecken der dunklen Gefühle Gewalt, die im Herzen wunderbar schliefen; darin liegt ihr Wert und ihre Bedeutung. Bald erfreut sie durch den bloſsen Wohlklang und die rhythmische Bewegung der Töne, bald stimmt sie zur Andacht, weckt kriegerische Begeisterung, versenkt uns in die Tiefen süſswehmütiger Erinnerungen; diese Gefühle sind nicht immer reine Lustgefühle, aber auch die »Wonne der Wehmut« ist ein wertvoller Seeleninhalt, den wir nicht entbehren möchten. Töne, die ungehört verhallen, vor tauben Ohren erklingen, keine Gefühle wachrufen, sind weder schön noch häſslich, sondern höchstens ein Gegenstand theoretischer Erwägungen; und wenn wir das Lob der edlen Frau Musika singen, so hat das denselben Sinn, als wenn wir den Wein als Sorgenbrecher preisen, d. h. unser Lob trifft nicht die an sich gleichgiltigen Töne, sondern die anregende Wirkung, die sie in unserem Bewuſstsein hervorbringen. Nur diese Wirkung veranlaſst uns, von schönen Tonverbindungen zu reden, nur Gefühle kommen in den Prädikaten zum Ausdruck: »Das ist schön, lieblich, groſsartig, reizend, langweilig, peinigend!«

Werfen wir einen Blick auf die anderen schönen Künste, so finden wir uns stets aufs neue zu derselben

Betrachtungsweise zurückgeführt. Warum lesen und lernen wir Gedichte? Weil sie uns gefallen, d. h. in angenehmer, wohlthuender Weise auf unser Gefühl einwirken. Das zergliedernde Denken findet in Rhythmus und Reim, Figuren und Tropen, Handlungen, Charakteren und Situationen die wichtigsten Elemente, auf die das ästhetische Wohlgefallen sich bezieht.

Ich fühle das Wohlgefällige des reinen, das Mifsfällige des unreinen Reimes, und nur das Gefühl veranlafst mich, den einen schön, den anderen häfslich zu nennen. Man nehme das Gefühl des Beifalls oder des Mifsfallens hinweg, und die Aussage: »Der Reim ist schön (häfslich)« — verliert allen Sinn und alle Bedeutung. Das Gefühl allein giebt und macht den Wert; ohne das Gefühl, das sich an seine Wahrnehmung knüpft, ist der Reim vollkommen wertlos.

Ebenso steht es, um nur noch ein Beispiel zu erwähnen, mit der Metapher. Man kann den Ausdruck »Das Kamel ist das Schiff der Wüste« logisch prüfen und ästhetisch würdigen; beides ist nicht einerlei und führt auch nicht zu demselben Ergebnis. Auf Grund der logischen Prüfung erkenne ich die Berechtigung, das Kamel das Schiff der Wüste zu nennen, so wie ich durch eine ähnliche Überlegung zu der Einsicht komme, dafs man berechtigt ist, zu sagen: Wenn die Schwalben heimwärts ziehn, so wird es Herbst. Die logische Prüfung hat eine Erkenntnis zur Folge, kein ästhetisches Gefühl, und es ist auch gar nicht abzusehen, warum alles, was der Verstand billigt, von dem Geschmack für schön müfste erklärt werden. Die Schönheit der Metapher ist keine ihr anhaftende Eigenschaft, die man erkennen und anerkennen könnte; wir nennen sie darum und insofern schön, weil sie und sofern sie uns gefällt. Das Gefühl allein macht und giebt auch hier den Wert; ein Metapher, deren Schönheit nicht gefühlt wird, ist ein ganz wertloses Ding.

Warum schmücken wir unser Heim, bemalen die

Decke, überkleben die Wände mit Tapeten, hängen Bilder auf, breiten eine Decke über den Tisch u. s. w. u. s. w.? Weil es uns so gefällt, weil alle diese Dinge uns Freude machen, weil sie es bewirken, dafs wir uns daheim wohl fühlen. Das Gefühl also giebt ihnen ihren Wert; für jeden, der nicht empfänglich ist für die Gefühle, welche in uns die Auffassung der Farben- und Formenverhältnisse begleiten, ist der Schmuck der Wohnung wertloser Plunder.

Zusammenfassend müssen wir also sagen: das Schöne und Häfsliche ist nicht eine objektive Qualität der Gegenstände, die wir schön und häfslich nennen; »an sich« gleichgiltige und wertlose Gegenstände erhalten einen Wert, werden von uns für schön oder häfslich erklärt, weil sie Gefühle des Beifalls oder des Mifsfallens in uns erzeugen: das Gefühl macht und giebt den Wert.

Eine Ahnung der wirklichen Sachlage giebt sich in den Worten *Nahlowskys* zu erkennen: »Im ästhetischen Urteil beruht nur das Subjekt auf einer Denkoperation, nämlich auf der Analyse des beurteilten Gegenstandes; das Prädikat ist dagegen der Ausspruch eines Gefühls.« [1] Freilich hat *Nahlowsky* diese Wahrheit mehr geahnt, als deutlich erkannt, sonst würde er nicht behauptet haben: »Das Schöne ist an sich wertvoll, ist Selbstzweck . . . Das Schöne behält immer seinen Wert, weil es keinen aufser ihm selbst liegenden Beziehungspunkt hat« (a. a. O. S. 166). Hier ist übersehen, dafs der Beziehungspunkt des Schönen in dem auffassenden Subjekte, bez. im Gemüte liegt.

Klar und bestimmt hat sich schon vor mehr als 100 Jahren *Immanuel Kant* über die Sache ausgesprochen: »Um zu unterscheiden, ob etwas schön sei oder nicht, beziehen wir die Vorstellung nicht durch den Verstand auf das Objekt zum Erkenntnisse, sondern durch die Einbildungskraft (vielleicht mit dem Verstande verbunden)

---

[1]) Gefühlsleben. 1. Aufl. S. 171.

auf das Subjekt und das Gefühl der Lust und Unlust desselben. Das Geschmacksurteil ist also kein Erkenntnisurteil, mithin nicht logisch, sondern ästhetisch, worunter man dasjenige versteht, dessen Bestimmungsgrund nicht anders als subjektiv sein kann. Alle Beziehung der Vorstellungen, selbst die der Empfindungen, aber kann objektiv sein (und da bedeutet sie das Reale einer empirischen Vorstellung): nur nicht die auf das Gefühl der Lust und Unlust, wodurch gar nichts im Objekte bezeichnet wird, sondern in der das Subjekt, wie es durch die Vorstellung affiziert wird, sich selbst fühlt. Ein regelmäfsiges, zweckmäfsiges Gebäude mit seinem Erkenntnisvermögen zu befassen, ist ganz etwas anderes, als sich dieser Vorstellung mit der Empfindung des Wohlgefallens bewufst zu sein. Hier wird die Vorstellung gänzlich auf das Subjekt, und zwar auf das Lebensgefühl desselben, unter dem Namen des Gefühls der Lust oder Unlust, bezogen, welches ein ganz besonderes Unterscheidungs- und Beurteilungsvermögen gründet, das zum Erkenntnis nichts beiträgt.« [1])

Wie entsteht nun aber die Täuschung, als ob das ästhetische Urteil ein Beschaffenheitsurteil im logischen Sinne wäre? — Das ästhetische Urteil ist der Ausdruck eines interesselosen, von jeder Begierde unabhängigen Wohlgefallens. Wenn ich den Klängen der Musik lausche, so habe ich keinerlei Interesse daran, gewisse Melodieen und Harmonieen für schön, andere für häfslich zu erklären; denn es ist ja nicht mein Werk, das da aufgeführt wird, und ich verliere und gewinne nichts dabei, ob es nun gefällt oder nicht gefällt. Ich trete also der Musik ganz unbefangen gegenüber, lasse allein die Tonverhältnisse auf mich wirken und erfahre nun, dafs thatsächlich die einen mir wohlgefallen, die anderen mifsfallen. Kein Wunder daher, dafs ich anzunehmen geneigt bin, alle anderen Hörer, denen ich die-

[1]) Kritik der Urteilskraft. § 1.

selbe Unbefangenheit zuschreibe, müfsten auch von denselben Tönen dieselben Eindrücke davontragen; und wenn ich nun sage: »Das ist schön!« so glaube ich nicht nur in meinem Namen, sondern zugleich im Namen aller übrigen Hörer sprechen zu dürfen.

Je unabhängiger ich mich weifs von der Existenz des beurteilten Gegenstandes, je mehr ich mir bewufst bin, ohne jede Voreingenommenheit und Parteilichkeit zu urteilen, desto näher liegt die Versuchung, das individuelle ästhetische Urteil zu verallgemeinern, ihm logische Allgemeingiltigkeit und damit objektive Bedeutung zuzuschreiben. Wenn mich jemand fragt, ob ich den Palast, den ich vor mir sehe, schön finde, so mag ich zwar sagen: ich liebe dergleichen Dinge nicht, die blofs für das Angaffen gemacht sind; ich kann noch überdem auf die Eitelkeit der Grofsen schmälen, welche den Schweifs des Volkes auf so entbehrliche Dinge verwenden; ich kann mich endlich gar leicht überzeugen, dafs, wenn ich mich auf einem unbewohnten Eilande befände, ohne Hoffnung, jemals wieder zu Menschen zu kommen, und ich durch meinen blofsen Wunsch ein solches Prachtgebäude hinzaubern könnte, ich mir auch nicht einmal diese Mühe darum geben würde, wenn ich schon eine Hütte hätte, die mir bequem genug ist. Man kann mir alles dieses einräumen und gutheifsen, nur ist davon jetzt nicht die Rede. Man will nur wissen, ob die blofse Vorstellung des Gegenstandes in mir mit Wohlgefallen begleitet sei, so gleichgiltig ich auch immer in Ansehung der Existenz des Gegenstandes dieser Vorstellung sein mag. Man sieht leicht, dafs es auf das, was ich aus dieser Vorstellung in mir selbst mache, nicht auf das, worin ich von der Existenz des Gegenstandes abhänge, ankomme, um zu sagen, er sei schön, und zu beweisen, ich habe Geschmack.[1]) Der Ausdruck: »Der Palast gefällt mir!«

[1]) Vgl. *Kant*, Kritik der Urteilskraft. § 2.

könnte mifsverstanden, d. h. so gedeutet werden, als ob der Palast ein Gegenstand der Begierde für mich wäre. Darum sage ich: »Der Palast ist schön!« Ich will damit zunächst nur ausdrücken, dafs seine blofse Vorstellung in mir mit Wohlgefallen begleitet ist; die psychologische Erklärung dieses Wohlgefallens aber weist allein auf die Vorstellung des beurteilten Gegenstandes hin; wer also diese Vorstellung in sich zur Reife kommen und rein auf sich wirken läfst, der mufs, so scheint es, auch das Gefühl des Beifalls in sich erleben. Zwar ist dieses Mufs weit entfernt von wahrer logischer Notwendigkeit, es beruht eigentlich nur auf einem hohen Grad von Wahrscheinlichkeit; allein es gehört schon eine gewisse Anstrengung des Denkens dazu, um sich auf diesem Standpunkte der Überlegung vor einer Verwechslung des subjektiven ästhetischen Urteils mit dem objektiven logischen Urteil zu hüten.

Kant sagt darüber: »Das, wovon jemand sich bewufst ist, dafs das Wohlgefallen an demselben bei ihm selbst ohne alles Interesse sei, das kann derselbe nicht anders als so beurteilen, dafs es einen Grund des Wohlgefallens für jedermann enthalten müsse. Denn da es sich nicht auf irgend eine Neigung des Subjekts, noch auf irgend ein anderes überlegtes Interesse gründet, sondern der Urteilende sich in Ansehung des Wohlgefallens, welches er dem Gegenstande widmet, völlig frei fühlt, so kann er keine Privatbedingungen als Gründe des Wohlgefallens auffinden, an die sich sein Subjekt allein hinge, und mufs es daher als in demjenigen begründet ansehen, was er auch bei jedem anderen voraussetzen kann; folglich mufs er glauben, Grund zu haben, jedermann ein ähnliches Wohlgefallen zuzumuten. Er wird daher vom Schönen so sprechen, als ob Schönheit eine Beschaffenheit des Gegenstandes und das Urteil logisch wäre; ob es gleich nur ästhetisch ist und blofs eine Beziehung der Vor-

stellung des Gegenstandes auf das Subjekt enthält.«[1])

So wenig das Angenehme oder Unangenehme in dem Weine liegt, den ich trinke, in der Luft, die ich einatme, in der Temperatur, die ich fühle, so wenig ist das Schöne und Häfsliche eine durch das Denken zu ermittelnde Qualität der Töne, Farben, Formen u. s. f. Auch auf dem Gebiete des Ästhetischen gilt das Vorziehen und Verwerfen nicht dem Gegenstande selbst, sondern den Gefühlen, die er erregt. Diese sind Selbstzweck, die Gegenstände haben nur den Wert eines Mittels zum Zweck.

Aufserhalb der philosophischen Schulen ist übrigens diese relative Wertschätzung des Schönen kaum jemals verkannt worden. Jedermann schätzt die Musik, die Malerei, die Skulptur, die Poesie, die Schönheit der Natur als eine Quelle des Vergnügens, vielleicht auch als ein Mittel zur Förderung der höheren geistigen und moralischen Bildung; immer also betrachtet man die Wirkung des Schönen (Häfslichen) als den einzigen Mafsstab seines Wertes (Unwertes). In höherem Grade, als alle anderen deutschen Schriftsteller, vereinigt *Schiller* in sich die Eigenschaften des Dichters und des Philosophen; und *Schiller* sagt: »Wie sehr auch einige neuere Ästhetiker sich's zum Geschäft machen, die Künste der Phantasie und Empfindung gegen den allgemeinen Glauben, dafs sie auf Vergnügen abzwecken, wie gegen einen herabsetzenden Vorwurf zu verteidigen, so wird dieser Glaube dennoch, nach wie vor, auf seinem festen Grunde bestehen, und die schönen Künste werden ihren althergebrachten unbestreitbaren und wohlthätigen Beruf nicht gern mit einem neuen vertauschen, zu welchem man sie grofsmütig erhöhen will. Unbesorgt, dafs ihre auf unser Vergnügen abzielende Bestimmung sie erniedrigt, werden sie vielmehr auf den Vorzug stolz sein, dasjenige un-

[1]) Kritik der Urteilskraft. § 6.

mittelbar zu leisten, was alle übrigen Richtungen und Thätigkeiten des menschlichen Geistes nur mittelbar erfüllen. Dafs der Zweck der Natur mit dem Menschen seine Glückseligkeit sei, wenn auch der Mensch selbst von diesem Zweck in seinem moralischen Handeln nichts wissen soll, wird wohl niemand bezweifeln, der überhaupt nur einen Zweck in der Natur annimmt. Mit dieser also, oder vielmehr mit ihrem Urheber haben die schönen Künste ihren Zweck gemein, Vergnügen auszuspenden und Glückliche zu machen. Spielend verleihen sie, was ihre ernsteren Schwestern uns erst mühsam erringen lassen; sie verschenken, was dort erst der sauer erworbene Preis vieler Anstrengungen zu sein pflegt. Mit anspannendem Fleifse müssen wir die Vergnügungen des Verstandes, mit schmerzhaften Opfern die Billigung der Vernunft, die Freuden der Sinne durch harte Entbehrungen erkaufen, oder das Übermafs derselben durch eine Kette von Leiden büfsen; die Kunst allein gewährt uns Genüsse, die nicht erst abverdient werden dürfen, die kein Opfer kosten, die durch keine Reue erkauft werden.« [1])

Wollen wir nun etwa das Schöne dem Angenehmen und Lustbringenden gleichstellen? Das sei ferne! Die Gefühle des Schönen und Häfslichen sind von anderer Art, als die Gefühle des Angenehmen und Unangenehmen, der sinnlichen Lust und Unlust, und darum hat das Schöne einen höheren Wert, als das Angenehme und Lustbringende. Um den Unterschied zwischen dem ästhetischen Gefühle einerseits und dem Gefühle des Angenehmen andererseits zu charakterisieren, nimmt *Schiller* den Begriff des freien Vergnügens zu Hilfe. Frei ist dasjenige Vergnügen, wobei die geistigen Kräfte, Vernunft und Einbildungskraft, thätig sind, und wo die Empfindung (das Gefühl) durch eine Vorstellung erzeugt wird; im Gegensatz zu dem physischen oder sinnlichen Vergnügen,

---

[1]) Über den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen.

wobei die Seele einer blinden Naturnotwendigkeit unterworfen wird und die Empfindung unmittelbar auf ihre physische Ursache erfolgt.

Der Abstand zwischen dem freien Vergnügen und der sinnlichen Lust ist bald mehr, bald weniger grofs. Das Wohlgefallen z. B. an einer schönen Metapher ist rein geistiger Art; Sinnesempfindungen haben darauf gar keinen Einflufs, Verstand und Einbildungskraft müssen aufgeboten werden, um die Metapher zu erschaffen und zu verstehen. Das Wohlgefällge (Mifsfällige) konsonierender (dissonierender) Töne hingegen steht dem Gefühl des sinnlich Angenehmen (Unangenehmen) sehr nahe. Je freier das Vergnügen ist, desto gröfser ist sein Wert, desto mehr erhebt es den Menschen aus der Sphäre der Sinnlichkeit in die Gefilde des Vernunftgemäfsen, des im höheren Sinne Menschlichen.

Was hat aber diese ganze Untersuchung mit der philosophischen Ethik zu thun, von der wir ausgegangen sind? Ein Anhänger der *Herbart*schen Ethik wird diese Frage nicht aufwerfen, denn ihm ist es zur Genüge bekannt, dafs *Herbart* die ethischen Wissenschaften auf den Boden der Ästhetik gestellt hat. Nun würde *Herbart* niemals auf den Gedanken gekommen sein, die Ethik als einen Teil der Ästhetik zu behandeln, wenn er nicht von dem objektiven Charakter des Ästhetischen überzeugt gewesen wäre. Nach seiner Ansicht ist das Schöne nicht deshalb schön, weil es gefällt, sondern es gefällt, weil es schön ist; das ästhetische Urteil soll nicht ein blofser Ausdruck des Gefühls sein, sondern dem Gegenstande selbst Prädikate zusprechen. Beruht aber, wie wir nachzuweisen versucht haben, diese *Herbart*sche Anschauung auf einem Irrtum, so erscheint der Wert des Willens vom Standpunkte der Ästhetik aus in gar eigentümlicher Beleuchtung.

Warum ziehen wir den guten dem bösen Willen vor? Worauf gründet sich der Wertanspruch des einen vor dem andern? Die Antwort kann nur lauten: Die

Vorstellung des guten Willens ist in dem Wollenden selbst und in dem unparteiischen Beobachter mit einem Gefühle des Beifalls, die des bösen Willens ist mit einem Gefühle des Mifsfallens verbunden. Diese Antwort enthält einen Kern der Wahrheit, würde aber *Herbart* ebensowenig befriedigen, wie sie uns befriedigen kann. Wie, Gefühle ästhetischen Beifalls und ästhetischen Mifsfallens sind der einzige Bestimmungsgrund zur Erwählung des Guten, zur Verwerfung des Bösen? Wie will man von diesem Ausgangspunkt, ohne die Konsequenz des Denkens zu verletzen, zu dem *Herbart*schen Satze gelangen: »Der Wert des Menschen liegt im Wollen«? Warum kommt den schönen Vorstellungsverhältnissen, ja dem schönen Körper nicht derselbe Wert zu, wie den schönen Willensverhältnissen? Weil etwa die Gefühle des Beifalls oder des Mifsfallens eine andere Färbung zeigen bei Willensverhältnissen, als bei ästhetischen Verhältnissen anderer Art? Die besondere Färbung der Gefühle ist wirklich vorhanden, hebt aber den Willen nicht aus der Reihe von Gegenständen ästhetischer Beurteilung heraus, erklärt in keiner Weise die ganz einzigartige Stellung, die wir unter allen Gegenständen des Vorziehens und Verwerfens gerade dem Willen anweisen. So wahr es ist, dafs Gefühle ästhetischer Natur unsere Beurteilung fremden Wollens und Handelns und unsere eigenen moralischen Entschliefsungen beeinflussen, so fest steht auf der anderen Seite die Thatsache, dafs das ästhetische Gefühl nicht allein mafsgebend ist für unsere Wertschätzung des Wollens. Vom Willen hängt in erster Linie die Lebensgestaltung und Lebensführung ab, darum ist der Wille höher zu schätzen als alle anderen Gaben und Kräfte des Geistes und des Körpers. Der ästhetische Grundgedanke der *Herbart*schen Ethik ist also nicht falsch, wohl aber einseitig; er bedarf der Ergänzung durch die teleologische Betrachtungsweise des Wollens und Handelns.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Helene Keller.

Von

Dr. E. von Sallwürk.

Pädagogisches Magazin, Heft 164.

Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1901.

Der Blinde, den die Gabe des Wortes mit den Sehenden verbindet, kann am geistigen Leben der ganzen Menschheit teilnehmen. Der Taube tritt selten ganz in diese Gemeinschaft ein. Die hörbare Rede, die ihm die Kunst geduldiger und menschenfreundlicher Lehrer mitteilt, wird ihm nie so vertraut und geläufig, dafs er in ungehemmten Verkehr mit den Hörenden treten könnte. Menschen, denen die beiden Sinne fehlen, müssen nicht häufig sein, oder man hat nichts von ihnen erfahren, weil sie, von den Menschen abgeschieden, ihr dunkles und lautloses Leben unbeachtet verbracht haben. Von denjenigen, welchen Gesicht, Gehör und Gefühl fehlen, weifs man, dafs sie zu geistigem Leben nie erwachen, dafs kein Selbstbewufstsein in ihnen sich ausbildet, dafs Welt und Menschen ihnen nichts bedeuten. Dagegen wissen wir von einigen Fällen, in denen es gelungen ist, Menschen, denen Gesicht und Gehör von Geburt an versagt waren, dennoch in den geistigen Verkehr der Menschheit einzuführen. Laura Bridgeman, ein amerikanisches, und Ragnhild Kaata, ein norwegisches Mädchen, haben sich der Sprache bemächtigen können, und die erstere hat durch die geistige Bildung, die sie, im Besitze dieses Werkzeuges, sich erworben, den Schulmännern und Psychologen Anlafs zu wichtigen Untersuchungen gegeben. Jetzt erfahren wir durch eine Veröffentlichung des Volta-

Büreaus in Washington, dem das Taubstummenwesen so viele Förderung verdankt, einen dritten Fall, welcher geeignet ist, das sympathische Interesse all der Glücklichen zu erregen, deren Sinn dem Lichte und dem Laute geöffnet sind.[1])

Helene Keller, die taub und blind geborene Tochter wohlhabender Eltern zu Wrentham in Massachusetts, hat im Juni des vergangenen Jahres eine Prüfung in Griechisch, Lateinisch, Algebra und Geometrie bestanden, welche sie zum Hochschulstudium berechtigt. Sie kennt aufserdem von modernen Sprachen das Deutsche und das Französische, schreibt ein ausdrucksvolles und gewähltes Englisch und spricht deutlich und wohllautend. Ihre Studien hat sie in kürzerer Zeit zum Abschlusse gebracht als vollsinnige junge Leute, und, was so aufserordentlich für dieses Mädchen einnimmt, es ist nie ein Wort der Ungeduld und der Klage über ihre Lippen gekommen. Sie ist sehr lebhaften Geistes, aber von mildem Wesen und liebenswürdigstem Charakter. Sie hat nie einen rohen Menschen gesehen, nie harte Worte gehört; wer sich ihr nähert, thut es nur, um ihr angenehm und behilflich zu sein. Sie aber ist immer heiteren Sinnes, freut sich der reichen Welt, die in ihrem Geiste sich aufgebaut hat, und beschämt durch ihr dankbares, frohes Wesen die vielen Unzufriedenen, die bei gesunden Sinnen und Gliedern ihrem Schicksale grollen.

Dem vollsinnigen Kinde strömt fortwährend eine überreiche Fülle von Eindrücken zu. Das Auge zeigt ihm die Erscheinungen der sinnlichen Welt; zugleich hört es von den Erwachsenen, in deren Hut es steht, wie die Dinge, die es wahrnimmt, heifsen. In seinem Geiste verschmelzen Erscheinung und Name des Dinges zu den Vorstellungen, die, leicht beweglich und tausendfach unter einander sich verknüpfend, die geistige Welt des Kindes

[1]) *Helen Keller.* Souvenir Nr. 2. 1892—1899. Volta Bureau. Washington City. Mit vier Photogravüren.

zusammensetzen. Das alles fehlt dem blinden und zugleich tauben Kinde. Soll es sich geistig entwickeln, so kann das nicht durch die Hilfe des Gesichts- und Gehörsinnes geschehen, die dem sehenden und hörenden Kinde den gröfsten Teil seiner geistigen Inhalte liefern. Die Aufgabe, den Geist des blinden und zugleich tauben Kindes zu erwecken, ist darum eine leider sehr einfache, die nur unter den günstigsten Verhältnissen und vor allem nur dann gelöst werden kann, wenn Lehrer und Zögling geistig bedeutende Menschen sind. Was den anderen Gesicht und Gehör giebt, mufs hier durch den einen Tastsinn vermittelt werden. *Helene Keller* hat das Glück gehabt, von einer aufserordentlich tüchtigen und treuen Lehrerin gebildet zu werden. Mifs *Annie M. Sullivan*, die von ihrem Zögling nie gesehen worden ist, deren Stimme sie nie gehört hat, hat dem merkwürdigen Mädchen Stimme und Sprache gegeben. Nachher haben sich noch andere Lehrer in die Aufgabe geteilt, *Helene Keller* Kenntnisse und Wissenschaft mitzuteilen: Mifs *Sullivan* aber schien ihr mehr ein Teil ihres eigenen Wesens zu sein als eine Lehrerin; denn was sie an ihrer Schülerin geleistet hat, war nur durch fortwährende und innigste Gemeinsamkeit möglich. Das Schwerste war der Anfang, die Erzeugung zweier gleichzeitiger, aber ihrem Wesen nach verschiedener Eindrücke, welche die gleichzeitig bei den vollsinnigen Kindern sich vollziehenden Gesichts- und Gehöreindrücke ersetzen mufsten. Es gelang endlich. Die Lehrerin führte das Kind an den Brunnen und liefs wiederholt den frischen und sprudelnden Wasserstrahl über seine Hand fliefsen, indem sie zugleich, wohl auf die andere Hand, einen bestimmten Druck ausübte, ein bestimmtes Zeichen eindrückte. Die beiden Eindrücke, der des kalten, sprudelnden Wassers und der der zeichnenden Hand der Lehrerin, verbanden sich im Geiste der Schülerin und brachten hier eine erste, die äufsere Welt mit einer gewissen Bestimmtheit nachbildende oder vertretende Vorstellung hervor. Nun erfuhr *Helene*, dafs

die Dinge »Namen« haben, und diese Entdeckung sprengte endlich die Pforten ihres bis dahin verschlossenen Geistes; dieser »Name« war noch nicht, was uns das Wort ist, aber er wirkte wie ein gesprochenes und gehörtes Wort, und *Helene* nennt ihn auch so. »Dieses Wort, das Wasser bedeutete,« erzählt sie in ihren anziehend geschriebenen und aufserordentlich belehrenden Berichten, »regte meine Seele auf, und sie erwachte im Gefühl des Morgens, voll freudigen, überströmenden Gesanges. Bis zu jenem Tage war mein Geist wie ein verdunkeltes Zimmer gewesen, wartend auf Worte, dafs sie eintreten und das Licht entzünden sollten, das der Gedanke ist.« Nun war viel gewonnen. Die Lehrerin brauchte fortab wie bei diesem ersten gelungenen Versuche das Handalphabet, das aus Zeichen besteht, die die Hand des Lehrers auf der Hand des taubstummen Zöglings beschreibt. Alles, was sie umgab, alles, was in ihrer Nähe sich zutrug, buchstabierte die unermüdliche Lehrerin in die Hand der gelehrigen und nach neuen Eindrücken begierigen Schülerin. Waren die Dinge, von denen sie auf diese Weise mit ihr sprach, mit der tastenden Hand wahrzunehmen, so wurde nicht versäumt, sie herbeizuholen. Manchmal haschte Mifs *Sullivan* ein Insekt und liefs *Helene* Fühler, Schwingen und Glieder des kleinen Leibes anfühlen. Sie empfand eine unendliche Wonne, wenn sie ein neues Stück dieser Welt, die ihr so lange verschlossen war, kennen und verstehen lernte; dann öffnete sie die Hand, sagte dem kleinen Tier ein zärtliches Lebewohl und liefs es fliegen. Sie erzählt davon selbst in ihrer eigentümlichen, sinnreichen Sprache: »Unaufhörlich buchstabierte ich Wörter und setzte sie in Handlung, während ich sie buchstabierte. Ich rannte, sprang, hüpfte, schwang mich, wo ich auch sein mochte. Alles, was ich berührte, schien zu erzittern zum Leben; denn ich sah jedes Ding mit dem neuen, seltsamen, schönen Gesicht, das mir gegeben worden war.« Das Gefühl, das Tasten und Greifen, war das ganze Werkzeug ihres Geistes; es ist begreiflich,

dafs es ihr mehr sagte als den anderen, die nicht blofs mit einem Sinne arbeiten.

Vom Sprechen war vorerst noch nicht die Rede. *Helene* lernte aber die Blindenschrift, die der blinde Franzose Braille erfunden hat, Buchstaben des lateinischen Alphabets, die wie gewisse Stempelungen in punktierten Linienzügen in festes Papier geprägt werden, so dafs die darüber hingleitenden Finger des Blinden die Gestalt der Buchstaben wahrnehmen können. *Helene* war auch im Lesen unermüdlich und empfand eine grofse Freude, wenn sie, die Zeilen befühlend, ein Wort fand, das sie kannte. Diese neue Beschäftigung kam ihr als eine ungeheure Erweiterung ihrer geistigen Thätigkeit vor, und eine gewaltige Regung erfafste ihr Gemüt; denn sie begriff, dafs sie nun viel lang Versäumtes nachholen könne. Der Unterricht war auch jetzt nichts weniger als systematisch; die einzige Sorge war darauf gerichtet, jedes neue Mittel möglichst auszunutzen und in der Hauptsache von *Helenens* eigenen Bedürfnissen, die sich aufs bestimmteste aussprachen, sich leiten zu lassen. Die glücklichen Erfahrungen, welche damit gemacht worden sind, haben allgemeine didaktische Bedeutung. Nachdem drei Jahre lang das Handalphabet und die Blindenschrift die Thätigkeit des Ohres und des Gesichts bei *Helene* ersetzt hatten, ging man daran, dem Buchstaben den Laut zuzugesellen. Sie begriff jetzt, was der Laut für den Vollsinnigen und was die Sprache im menschlichen Verkehr bedeute, und lernte in kurzer Zeit deutlich und vernehmlich reden. Als man ihr aber zeigte, wie die Tauben, indem sie die Lippen der Redenden betasten, die Worte derselben wahrnehmen, wurde sie in ihrem Wunsche, so zu sprechen wie die Vollsinnigen, nur bestärkt. Doch gelang ihr bald auch das Lippenlesen, und ihr Gefühl war schon zu so feiner Empfindung ausgebildet, dafs sie, wenn sie den Hals eines Singenden anrührte, die Höhe des Tones mit ihrer eigenen Stimme richtig wiedergeben konnte. Man hätte sie also auch singen lehren können, wenn diese Kunst

Wert für sie gehabt hätte. Glücklicherweise empfand sie nicht, was sie mit dieser Kunst entbehrte. Dagegen war der Besitz der Lautsprache ihr höchst wertvoll. Die Hörenden fassen die eigene Rede nur mit dem Ohre auf; der Taube beachtet, während er redet, die Bewegungen, welche die Mundorgane ausführen müssen, um die Laute hervorzubringen, so dafs eine Art innerer Sprachempfindung sich bei ihm entwickelt, die freilich von den sehenden Tauben so wenig geschätzt und ausgebildet wird, dafs sie gerne wieder zur Zeichensprache zurückkehren, wenn sie mit ihr sich verständlich machen können. Vor diesem Rückfall bewahrte *Helene* der Mangel ihrer Sinnesorganisation, und sie benutzte die Lautsprache wie die Vollsinnigen, indem sie Worte oder Sätze, die sie sich fest einprägen wollte, laut vor sich her sagte. Damit war sie der höchsten Stufe der Ausbildung, die den Tauben in der Regel zu teil wird, weit vorausgeeilt.

Die Schwierigkeiten, die den Blinden das Schreiben verursacht, sind heute durch die Schreibmaschinen, welche das Gesicht wenig in Anspruch nehmen, fast gehoben. *Helene Keller* bedient sich derselben mit vollkommener Fertigkeit.

Helene war nun mit allen Mitteln zu höherer geistiger Ausbildung ausgestattet, welche ihr Zustand möglich erscheinen liefs. Im Oktober 1896 trat sie in eine höhere Mädchenschule zu Cambridge in Massachusetts ein. Aber sie hatte schon 1892 die Geschichte von Griechenland, Rom und den Vereinigten Staaten studiert und sich so viele Kenntnisse des Französischen angeeignet, dafs sie *Lafontaines* Fabeln, auch einige Stücke aus *Molières* Komödien und *Racines* Athalie las. Auch das Lateinische begann sie bald, und anfangs Februar 1894 war sie mit *Caesars* Kommentarien beschäftigt. Dazu kam bald die Bekanntschaft mit der deutschen Sprache. Man fand dafür eine Lehrerin, welche Fertigkeit im Handalphabet und den vernünftigen Grundsatz besafs, dafs jedes Sprachstudium auf eine gewisse Vertrautheit mit dem Wort-

schatze gegründet werden müsse. So wurde ihr dieses Studium besonders leicht und angenehm. Vor Umfluſs eines Jahres las sie *Schillers* Wilhelm Tell mit groſsem Genuſs. Daſs ihr das Französische nie so nahe trat als das Deutsche, muſs freilich auch aus dem Charakter der beiden Sprachen erklärt werden: dem Französischen klebt immer etwas von der rednerischen Pose an, die dem Blinden und Tauben doppelt unfaſsbar ist, während *Helenens* sinniges Gemüt durch die in der kunstvollen Konstruktion unbehilflichere, aber in Wortschöpfung und Wortbildung unvergleichlich reichere deutsche Sprache viel innerlicher angeregt wurde. Auch zu rechnen begann das fleiſsige Mädchen, bevor es in eine Schule eintrat. Aber die Mathematik sagte ihm immer viel weniger zu als Sprachen, Litteratur und Geschichte. Es kam freilich auch hier die Schwierigkeit der Verständigung hinzu. Mathematische Lehrbücher in Blindendruck werden selten sein, und zusammengesetztere arithmetische Formeln fassen auch wir mit dem Gedächtnisse nur mangelhaft auf. Später leistete auch in dieser Beziehung *Helene* mehr als die begabtesten sehenden und hörenden Schüler. Nachdem ihr die Welt der Worte und Begriffe einmal erschlossen war, waren die Fortschritte der durch keine äuſsere Ablenkung zerstreuten Schülerin um so rascher. Mathematik ist überdies wesentlich eine Wissenschaft der Sehenden.

In die Schule wurde *Helene* von ihrer treuen Lehrerin Miſs *Sullivan* begleitet, durch deren Augen sie sah, deren Ohr für sie das Wort der Lehrer auffaſste und wiedergab. Bevor wir dem Erfolge ihrer Studien, die sie nach nicht ganz drei Jahren bis zur Schwelle der akademischen Wissenschaft führten, weiter verfolgen, dürfen wir einen Blick in das Tagebuch werfen, das *Helene Keller* führt, um die Gemütsverfassung kennen zu lernen, in der sie beim Beginn ihrer höheren Studien sich befand. Sie schreibt: »Liebes Tagebuch. Heute ist der 13. Oktober 1893, und ich muſs dir einige erfreuliche Neuigkeiten mitteilen. Heute haben meine Studien angefangen, und das macht

mich so sehr froh. Ich studiere Arithmetik, Lateinisch, Geschichte, Geographie und Litteratur. Ich bin froh, weil ich immer mehr über jedes Ding zu lernen verlange in dieser schönen, wunderbaren Welt. Jeden Tag finde ich, wie wenig ich weifs; denn auf allen Seiten entdecke ich Spuren von Schätzen in Geschichte, Sprache und Wissenschaft — eine schöne Welt der Kenntnisse —, und es treibt mich, alles zu sehen, alles zu erfahren und alles zu lernen. Ich fühle mich nicht entmutigt, wenn ich daran denke, wie viel ich zu lernen habe, weil ich weifs, dafs der liebe Gott mir eine Ewigkeit gegeben hat, es zu lernen.« Hätten diejenigen, die sich mit *Helene Keller* beschäftigt haben, ein Wunderkind aus ihr gemacht, so würden wir ihre Leistungen als Beweise einer unendlichen Geduld und Geschicklichkeit bewundern. Aber sie haben, nicht um der Welt ein merkwürdiges Schauspiel zu zeigen, sondern aus reiner Liebe und tiefem Erbarmen mit einem armen Menschenkind, das die Natur mit seltener Härte behandelt zu haben schien, aus ihrem Zögling einen heiteren, geistig regsamen, glücklichen Menschen gemacht und ihm jene echte und kräftige Frömmigkeit gegeben, die nicht klagt und nie verzagt, sondern dankbar geniefst, was auch dem ärmsten Menschen an Gütern und Freuden des Lebens beschieden ist. Das ist das Höchste, was eine Erziehung leisten kann, auch wenn ihr nicht die ungeheuren Schwierigkeiten im Wege stehen, mit denen *Helene Kellers* Erzieher zu kämpfen gehabt haben.

Die Mädchenschule besuchte *Helene*, um sich zur Aufnahme in die akademischen Kurse des Radcliffe College zu Cambridge in Massachusetts zu befähigen. Sie lernte Arithmetik, Lateinisch, Deutsch, englische Geschichte und Litteratur. Der Vorsteher der Schule, *Arthur Gilman,* lernte selbst das Handalphabet, um mit seiner Schülerin eine Komödie *Shakespeares* zu lesen. Im Juni 1897 bestand sie das Vorexamen für das Radcliffe College. Die Gegenstände der Prüfung waren Deutsch, Französisch, Lateinisch, Englisch, griechische und römische Geschichte;

in Deutsch und Englisch bestand sie mit Auszeichnung. Im Herbste darauf zeigten sich bei *Helene* Zeichen der Überarbeitung. Große Schwierigkeiten boten aus äußeren, schon erwähnten Gründen die mathematischen Disziplinen. Auch konnte der Schulvorsteher mit Miß *Sullivan* sich nicht mehr recht verständigen wegen gewisser nun zu ergreifender Maßregeln. Die Eltern nahmen ihre Tochter eine Zeit lang nach Hause zurück. Ein tüchtiger und dieser neuen Aufgabe mit verständnisvollem Eifer hingegebener Lehrer von Cambridge kam später zweimal wöchentlich nach Wrentham, um die weitere Ausbildung des Mädchens zu leiten. Seine Bemühungen, die Miß *Sullivan* teilte, führten vom Februar 1898 bis Ende Juni 1899 so weit, daß *Helene* sich der Hauptprüfung zum Eintritt in das Radcliffe College unterziehen konnte. Dieses Examen war freilich mit außerordentlichen Schwierigkeiten verknüpft, da das blinde und taube Mädchen immer eines Vermittlers bedurfte, der die Themata, die den anderen Examinanden diktiert oder vorgelegt wurden, in die ihr verständliche Sprache umsetzte. Die mathematischen Aufgaben, die sie geschrieben vor sich haben mußte, waren in Brailleschrift gedruckt, aber in einer ihr bis jetzt nicht bekannt gewordenen Notation. Das mutige Mädchen verzagte aber auch in dieser Lage nicht. Die Gegenstände der Prüfung waren Griechisch, Lateinisch, Algebra und Geometrie. »Die Lehrer,« so berichtet *Helene*, »machten sich keinen Begriff davon, wie schwierig sie mein Examen gestalteten; auch verstanden sie die eigentümlichen Schwierigkeiten nicht, die ich zu überwinden hatte. Aber wenn sie unabsichtlich mir Hindernisse in den Weg legten, so habe ich doch den Trost, zu wissen, daß ich sie alle bewältigt habe.«

Helene Keller denkt und spricht jetzt wie die Vollsinnigen. So scheint es; es besteht aber doch ein gewisser Unterschied. Ihre Art, sich auszudrücken, stammt aus einer in fortwährender reger Thätigkeit befindlichen Phantasie und aus der gewählteren Sprache der Bücher,

und ihre Gedanken leben mehr von dem eigenen inneren Leben als dem äufseren, das sie umgiebt, ohne dafs sie es wie wir wahrnehmen müfste oder könnte. So hält sich auch ihr Empfinden und Wollen in einer reineren, idealeren Höhe. Das Volta-Büreau, das seine Berichte mit photographischen Bildern geschmückt hat, giebt auch ein Bild, das Fräulein *Sullivan* neben ihrem Zögling sitzend darstellt mit einem Buche in der Hand, das sie dem aufmerksamen Mädchen »in die Hand« vorliest. Man sieht es *Helenens* Augen kaum an, dafs der Eindruck des Lichtes sie nicht trifft; diese freundliche Stirn aber denkt, und in den angenehm erregten Zügen des hübschen Gesichtes lebt, was die treffliche Lehrerin dem geliebten Zögling mitteilt.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Der Stundenplan und seine Bedeutung für Schule und Haus.

Von

Dr. Schöne,
Direktor der Kaiserin Auguste Victoria-Schule und des Lehrerinnen-Seminars in Greifswald.

Pädagogisches Magazin, Heft 165.

Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1901.

Inhalt.

Seite

Maxima debetur puero reverentia.
Juvenal.

Zu den wichtigsten und schwierigsten Arbeiten eines Schulleiters gehört die Aufstellung eines den Unterricht fördernden, die Kräfte des Lehrers und des Schülers nicht über Gebühr und Vermögen anspannenden Stundenplans. Es will mir aber scheinen, als hätte man erst in den letzten 10—15 Jahren die grofse Bedeutung, die der Stundenplan im Bereiche der Schulpraxis einnimmt, erkannt und gewürdigt, und ich glaube, auch heute noch giebt es Schulmänner, die, wie *Hermann Schiller* meint,[1]) sich nicht klar darüber sind, ein wie wichtiges Kapitel der Stundenplan in der pädagogischen Psychologie und Physiologie bildet. Soweit ich es beurteilen kann, haben auch nicht Pädagogen, sondern Ärzte zuerst darauf aufmerksam gemacht, dafs auf die Anordnung der Lehrstunden die gröfste und ernsthafteste Sorgfalt verwandt werden müsse. Wie auf anderen, so stofsen auch auf diesem Gebiete der Schulpraxis die Forderungen des Arztes und des Lehrers oft hart aneinander, und recht wünschenswert wäre es, gerade hier die Ansprüche beider Parteien in Einklang zu bringen.

---

[1]) *Hermann Schiller*, Der Stundenplan, ein Kapitel aus der pädagog. Psychologie und Physiologie. Berlin, Reuther & Reichard, 1897.

Ich beabsichtige, den Stundenplan und was damit zusammenhängt, vorwiegend vom schulhygienischen Standpunkte aus zu behandeln, denn wichtiger als alles andere erscheint mir die Rücksicht auf die Gesundheit der Jugend.

Von den behördlichen, den Stundenplan betreffenden Verfügungen liegt mir als Mädchenschuldirektor am nächsten die in dem Ministerial-Erlafs über das Mädchenschulwesen vom 31. Mai 1894 enthaltene Vorschrift, dafs bei der Aufstellung des Stundenplanes der Religionsunterricht möglichst in die 1. Tagesstunde gelegt und die übrigen Stunden so verteilt werden sollen, dafs Fächer, die in starkem Mafse das Nachdenken der Schülerinnen in Anspruch nehmen, nicht unmittelbar auf einander folgen.[1] Sie deckt sich im wesentlichen mit allen anderen hierher gehörenden amtlichen Verfügungen.

Dafs die Behörde derartige Anweisungen erläfst und mit Strenge auf ihre Befolgung achtet, ist ohne Zweifel von grofsem Werte, und man kann nur wünschen, dafs alle Schulen in dieser Beziehung unter scharfe Kontrolle gestellt werden möchten, denn aus mangelnder Erkenntnis von der Wichtigkeit der Sache wird hier noch mancher Fehler, manche Unterlassungssünde begangen. Seitdem die Schulhygiene in der Schule wirklich beachtet wird, was, nebenbei bemerkt, noch nicht lange her ist,[2] baut man sehr schöne Schulhäuser mit hellen, geräumigen Klassen, bequemen Treppen, breiten Gängen u. dgl., schafft man sinnreich konstruierte Tische und Bänke an, achtet man auf deutlichen Druck in den Schulbüchern, veranstaltet man Turnspiele und körperliche Übungen aller Art u. s. f.,

[1]) Bestimmungen über das Mädchenschulwesen etc.; Min.-Erl. vom 31. Mai 1894, U. III D. 1260a. Berlin, Wilhelm Hertz, 1894. S. 12.

[2]) Zu meiner Schulzeit, vor rund 25 Jahren, dachte daran wohl noch kein Mensch; wir Schüler haben wenigstens nichts davon gemerkt. Bänke mit Rückenlehnen z. B. gab es in manchen Schulen gar nicht, und sich anzulehnen, galt als unschicklich und als Zeichen von Trägheit.

aber dafs der Stundenplan ebenfalls etwas mit der Schulgesundheitspflege zu thun habe, das ist noch lange nicht hinreichend bekannt.[1])

Die Bearbeitung des Stundenplanes raubt manchem Schulleiter den gröfsten Teil der Osterferien (oft auch der Michaelisferien), die uns nach arbeitsreichen, aufreibenden Wochen eigentlich zur Erfrischung und Ausspannung recht nötig wären; und gar mancher unter uns wendet sich wohl mit freundlicher, der Erfüllung sicherer Bitte an einen Herrn Kollegen (meist an einen Mathematiker, der hübsch rechnerisch verfährt), ihm die lästige Arbeit abzunehmen. Wenn dann beim Schulanfang jeder Lehrer die Marschroute in die Hand gedrückt bekommt und jeder, was allerdings selten geschieht, so einigermafsen zufrieden ist, wenn nirgends ein Irrtum untergelaufen ist, sondern alles klappt — so ist auch der Herr Direktor zufrieden! Und glauben wir nicht gerade bei der Verteilung der Lehrstunden unserm Wohlwollen gegen Lehrer und Lehrerinnen Ausdruck geben, d. h. ihre persönlichen Wünsche, falls sie nicht allzu persönlich sind, erfüllen zu dürfen? Im allgemeinen, glaube ich, betrachtet man die Stundenplanarbeit für wohlgelungen, wenn die Lehrstunden derartig auf die Lehrenden verteilt sind, dafs keiner dem andern ins Gehege gerät, dafs jeder Lehrer wenigstens einmal in der Woche einen sog. guten Tag erhält und niemand sich über zu viel Springstunden beklagt. Ich habe es als Schüler selbst empfunden und habe in der Praxis es mehrfach erfahren, dafs bei der Anordnung der Lehrstunden auf die Schüler zuweilen so gut wie gar keine Rücksicht genommen und dafs dadurch auch der Erfolg der Schularbeit überhaupt beeinträchtigt wird. Die Schonung der Kräfte unserer Schüler aber mufs uns stets

[1]) Von Bewohnern einer gröfseren Stadt in der Provinz Brandenburg erfuhr ich vor kurzem, dafs die Gymnasiasten dort an manchen Tagen 8 Stunden Unterricht hätten, an anderen 7, 6, auch wohl 4. Die Eltern sind empört darüber, niemand aber wagt es, eine Beschwerde einzureichen.

am Herzen liegen; darauf weisen uns auch die behördlichen Vorschriften hin, von denen ich oben sprach. Die genaue Befolgung dieser Vorschriften ist jedoch meist recht schwierig, und so oft wir an die Bearbeitung des Stundenplanes herantreten, immer merken wir, wie hart im Raume sich die Sachen stofsen.

Einen für alle Schulen gleicher Gattung brauchbaren Muster-Stundenplan aufzustellen, ist unmöglich, denn überall ist die Zusammensetzung des Lehrkörpers verschieden, und überall hat man auf gewisse lokale Verhältnisse Rücksicht zu nehmen. Ich möchte jedoch raten, in der Rücksichtnahme auf diese lokalen Verhältnisse nicht zu weit zu gehen, denn oft hat man es hierbei mit althergebrachten und deshalb scheinbar berechtigten Einrichtungen zu thun, deren Beseitigung niemanden schädigen, für die Schule aber von wesentlichem Vorteil sein würde. Alte Gewohnheiten, eingewurzelte Vorurteile u. s. w. sind es überhaupt, die uns in der Schule Zwang anthun und uns namentlich auch stören in der Anordnung der Lehrstunden nach pädagogisch-psychologischen Grundsätzen, in der Befolgung hygienischer Forderungen.

Eine Reihe der wichtigsten, die Stundenplan-Arbeit wesentlich beeinflussenden pädagogischen Fragen möchte ich nunmehr erörtern.

1. Der Beginn der Schulpflicht.

Es versteht sich, sollte man wenigstens meinen, von selbst, dafs die Lernanfänger, die Kleinsten unter der Schuljugend, in Bezug auf Zahl und Lage der Schulstunden ganz besonderer Berücksichtigung bedürfen. Die Schulpflicht beginnt fast allgemein im 7. Lebensjahre. Dafs hier und da, z. B. im Herzogtum Braunschweig, die Kinder schon nach Vollendung des fünften Lebensjahres zur Schule gebracht werden müssen, ist unerhört, und wunderbar ist es, dafs sich die Eltern, die diese Einrichtung verwünschen, noch nicht energisch dagegen aufgelehnt haben. Vor mehreren Jahrhunderten hielt man es für

richtig, fünfjährige Kinder zur Schule zu schicken, heutzutage aber ist man sich wohl einig darüber, dafs solch Verfahren wider alle Vernunft streitet. Heute läfst man die Kinder lieber sieben Jahre alt werden, ehe man sie auf die Schulbank zwängt. Ich will nicht behaupten, dafs dies gerade nötig ist, denn mit dem Eintritt des Zahnwechsels, das ist ja eine bekannte Thatsache, erstarkt der Organismus des Kindes, und es wird fähig zu geistiger Arbeit; aber bestreiten läfst sich keineswegs, dafs das körperlich kräftigere Kind den Anforderungen des Unterrichtes besser gewachsen ist als das schwächliche, und ich gebe, so oft mich Eltern darum ersuchen, immer den Rat, im Wachstum zurückgebliebene oder durch Krankheit geschwächte Kinder lieber bis zum vollendeten 7. Jahre zu Hause zu behalten.

Der Unterschied in der Lebensart des Kindes vor und nach der Schulzeit ist ganz gewaltig grofs, und jeder Vater, jede Mutter weifs es, dafs das 1. Schuljahr die Kinder fast ausnahmslos gesundheitlich zurückbringt. Ich möchte deshalb auch in Übereinstimmung mit vielen Ärzten befürworten, dafs die Vorschulen der höheren Lehranstalten vier, nicht drei Jahreskurse umfafsten. Hier wäre es wirklich angebracht, »weise Zeit zu verlieren«.

Dafs die Schüler der untersten Klassen nicht vor 9 Uhr morgens zur Schule gehen und täglich nicht mehr als drei Stunden Unterricht erhalten dürften, müfste aufs strengste vorgeschrieben werden, denn nicht überall wird diese eigentlich selbstverständliche Forderung beachtet. Ich weifs dies aus eigener Erfahrung und habe auch, als ich bereits Lehrer war, einmal einen Stundenplan gesehen, der sechsjährigen Schülern einer höheren Lehranstalt zumutete, um 7 Uhr morgens zur Schule zu gehen; dafür hatten sie freilich von 8—9 oder von 9—10 Uhr eine ganz freie Stunde, mit der sie aber nichts Rechtes anzufangen wufsten. Der Verfertiger dieses Stundenplanes hatte diese seltsame Anordnung getroffen, um einigen seiner Lehrer Zeit zur Erteilung von Unterrichtsstunden

an einer Privatschule zu gewähren. Diese noble Rücksichtnahme auf persönliche Wünsche der Lehrer rief jedoch glücklicherweise den heftigsten Widerstand der Eltern hervor, und die Wiedereinführung *Ratke*scher »Quickstunden« fand ebenfalls eine derartige allgemeine Mifsbilligung, dafs der Musterstundenplan schleunigst umgearbeitet werden mufste. — Ich führe dies Erlebnis an, um zu zeigen, dafs die Ansicht, zunächst seien bei der Verteilung der Unterrichtsstunden auf die Tageszeit die Lehrer und dann erst die Schüler zu berücksichtigen, noch keineswegs verschwunden ist.

Wir kommen hiermit zur Erörterung der für die Unterrichtspraxis, für die Gesundheitspflege und für das Verhältnis zwischen Schule und Haus recht wichtigen Frage:

zu welcher Tageszeit der Unterricht beginnen soll.

Ich erkläre unumwunden den Brauch, den Unterricht um 7 Uhr morgens zu beginnen, für einen Mifsbrauch. Möchte man doch aufhören, das bekannte Wort von der Morgenstunde, die Gold im Munde hat, auch auf die Schularbeit anzuwenden![1]) Möchte man ernstlich prüfen, ob es dem kindlichen Geiste möglich sei, ohne vorhergegangene, recht ergiebige Ausspannung des Körpers durch reichlichen Schlaf den Anforderungen des Schulunterrichtes Genüge zu leisten! Wohl rufen weise Leute: Schickt die Kinder früh ins Bett! Kann man sie aber im heifsen Sommer, wenn es vor 10 Uhr nicht dunkel wird, wenn erst die Abendstunden eine erquickliche Bewegung im Freien, ein fröhliches Spiel im Garten ermöglichen, wenn die Schlafzimmer erst abends mit Erfolg gelüftet werden können — kann man sie dann um 8 Uhr schlafen gehen lassen?[2]) Einschlafen werden sie doch nicht, ruhigen

---

[1]) So *Kahle*, Grundzüge der ev. Volksschulerziehung, neueste (11.) Aufl. Breslau 1900, Teil II, S. 139. *Kahle* spricht allerdings vorzugsweise von Landschulen.

[2]) S. *Engelhorn*, Schulgesundheitspflege. Stuttgart 1888. S. 140.

Schlaf werden sie nicht finden. Sieben Stunden Schlaf, sagt man, seien genug. Bei weitem nicht! Kinder unter 11 Jahren sollten wenigstens 10, 16- bis 17jährige noch 9 Stunden schlafen. Soll das Kind um 7 Uhr zur Schule gehen, so mufs es, um sich gehörig waschen, sorgfältig anziehen, ohne Hast frühstücken und sonstige natürliche Bedürfnisse befriedigen zu können, mindestens um 6 Uhr aufstehen. In Familien, die mehrere Töchter gleichzeitig zur Schule schicken, reicht eine Stunde zum Ankleiden, zum Ordnen der Haare u. s. w. gar nicht aus. In den meisten Fällen also schlafen die Kinder nicht ordentlich aus; manche schleichen halb schlafend zur Schule, und wenn sie dann dem Unterricht nicht zu folgen vermögen, heimsen sie Scheltworte und Strafen ein. Welch grofsen Nachteile ein unbefriedigtes Schlafbedürfnis für das Nervensystem hat, braucht man nicht erst auseinanderzusetzen.[1]) Gewifs hat ein jeder von uns die Beobachtung gemacht, dafs die Knaben und Mädchen gerade in der ersten Schulstunde am meisten gähnen, und zwar auch vor Lehrern, die anregend zu unterrichten und gute Zucht zu halten wissen.[2])

Ich sage nichts Neues, denn Schulmänner und Ärzte haben schon häufig erklärt, dafs es sehr bedenklich sei, den Anfang des Unterrichts auf die 7. Morgenstunde zu verlegen. In dem Handbuche der Schulhygiene von *Burgerstein* und *Netolitzky*,[3]) dem ich vorhin eine Stelle (über das Frühaufstehen) fast wörtlich entnommen habe, wird der Unterrichtsbeginn um 8 Uhr noch für ungünstig erklärt und die württembergische Verfügung gelobt, die für Landschulen den Schulanfang im Winter auf 9, im

---

[1]) Vgl. *Erb*, Über die zunehmende Nervosität unserer Zeit. Universitätsschrift. Heidelberg 1894.

[2]) *H. Schiller*, Der Stundenplan, Berlin 1897, S. 9, will das Gähnen in der 1. Stunde nicht ohne weiteres als Zeichen von Ermüdung gelten lassen.

[3]) *Burgerstein* und *Netolitzky*, Handbuch der Schulhygiene. Jena 1895.

Sommer auf 8 Uhr festsetzt.[1]) *Hermann Schiller* nennt es kurzweg eine unverständige Mafsregel, mit dem Unterricht um 7 Uhr zu beginnen.[2])

Welche Lehrfächer nun in die erste Stunde zu verlegen sind,[3]) läfst sich schwer sagen, und es herrscht in dieser Beziehung eine grofse Verschiedenheit der Meinungen und der Ratschläge von schulmännischer und ärztlicher Seite her. Im allgemeinen überwiegt die Ansicht, dafs die den Geist am stärksten in Anspruch nehmenden Fächer, vornehmlich Mathematik und Rechnen, in die erste Stunde gehörten. Aufmerksame Beobachtungen liefsen uns aber häufig die Richtigkeit dieser Ansicht bezweifeln und zu der Annahme kommen, dafs der jugendliche Geist in der 2. und 3. Stunde leistungsfähiger sei als in der 1.; manche Schulleiter legen daher absichtlich Rechnen und Mathematik nicht in die erste Stunde, und in *H. Schillers* Normalstundenplänen[4]) finden wir diese beiden Fächer meist in der 3., zuweilen auch in der 4. Stunde. Dafs geistig anstrengende Stunden einander nicht unmittelbar folgen, sondern durch weniger anstrengende unterbrochen werden sollen, ist eine Verfügung, der wir ohne weiteres zustimmen. Wer aber sagt uns, welche Fächer die anstrengendsten sind? Bei einigen mag dies ja unbestritten sein, im grofsen und ganzen aber sind wir hierüber noch nicht zu übereinstimmenden Ansichten gelangt trotz der Ermüdungsmessungen und ihrer Ergebnisse. Man frage den Philologen, den Naturwissenschaftler, den Lehrer des Deutschen, der Geschichte u. s. w., keiner wird zugeben wollen, dafs die Schüler in seinem Fache ohne starke Anspannung der Kräfte etwas Erspriefsliches leisten könnten. In einer pädagogischen Versammlung hörte ich einmal einen hohen Schulverwaltungsbeamten sagen, die franzö-

[1]) *Burgerstein* und *Netolitzky* S. 234.

[2]) A. a. O. S. 9.

[3]) Weiteres hierüber, wie über die Zeitfolge der Lehrfächer überhaupt, s. unten.

[4]) Anhang zu *H. Schillers* »Stundenplan«.

sischen und englischen Stunden dürften als Erholungsstunden angesehen und benutzt werden; grofse Entrüstung der anwesenden Neuphilologen war die Folge! Wahrscheinlich wäre jeder Fachlehrer ebenso entrüstet gewesen, hätte der Redner sein Fach in gleicher Weise gekennzeichnet, denn es läfst sich schwerlich bestreiten, dafs bei dem heutzutage an höheren Schulen üblichen Unterrichtsbetriebe und bei den Zielen, die ihm gesteckt werden, jedes einzelne Lehrfach recht erhebliche Anforderungen an die geistigen Kräfte der Schüler stellt.[1]) — Verständigerweise wird man die technischen Fächer möglichst zur Unterbrechung des wissenschaftlichen Unterrichtes benutzen, also Singen, Zeichnen, Turnen, Schreiben und in den Mädchenschulen die Handarbeiten. Aber dafs eine Schreibstunde nicht anstrenge, darf man schwerlich behaupten; ebensowenig kann man die Handarbeitsstunden als Erholungsstunden ansehen. Man betrachte nur die Körperhaltung der Mädchen, die gezwungene, stark vorgebeugte Neigung des Kopfes, die Stellung der Arme, und man wird einsehen, dafs körperliche Ermüdung, die stets geistige Abspannung im Gefolge hat, hier unvermeidlich ist.[2])

Weit auseinander gehen die Meinungen über die günstigste Lage der Turnstunden. Meistenteils fallen sie in die Nachmittagszeit und können dann zur Unterbrechung des wissenschaftlichen Unterrichtes nicht benutzt werden. Wo der Nachmittagsunterricht ganz abgeschafft ist, legt man das Turnen gern in die 3. oder 4., besonders gern in die letzte Stunde.[3]) Fragt man die

---

[1]) Vgl. *Pater familias*, Arbeiterschutz! Warum kein Schülerschutz? Wien 1900. S. 10. Ich bemerke, dafs diese soeben erschienene Broschüre auf manchen Leser den Eindruck einer stark übertreibenden Tendenzschrift machen wird, dafs ich sie aber dennoch für sehr beachtenswert halte. Sie bespricht österreichische Schulverhältnisse.

[2]) Vgl. das ärztliche Gutachten über das höhere Töchterschulwesen Elsafs-Lothringens. Strafsburg 1884. S. 26.

[3]) Die letzte Stunde ist nach dem Gutachten der Ärzte Elsafs-Lothringens die für das Turnen geeignetste.

Ärzte, so hört man die allerverschiedensten Ratschläge, denn die einen warnen davor, in der letzten Stunde turnen zu lassen, viel geeigneter sei dazu die erste Stunde; ein grofser Irrtum, hören wir auch, sei es, dafs anhaltende Körperbewegung zwischen geistiger Beschäftigung heilsam sei. Daher darf man wohl auch das hier und da empfohlene, von mir stets als Spielerei betrachtete Experiment, die Unterrichtsstunden mit einer Partie Freiübungen zu unterbrechen, rundweg verwerfen. Übereinstimmend geht die ärztliche Meinung dahin, dafs die Turnstunden auf keinen Fall zu den Erholungsstunden zu rechnen seien.[1])

Sorgfältig wird man alle diese Ansichten prüfen, sie mit den Ergebnissen eigener Beobachtung vergleichen und dann nach bester Überzeugung verfahren. Leider aber haben wir in dieser Beziehung wenig freie Hand, denn die Thatsache, dafs uns ausnahmslos immer nur ein Turnplatz oder nur eine Turnhalle zur Verfügung steht, zwingt uns, die Turnstunden hin und wieder auch in eine Tageszeit zu verlegen, die sich schwerlich dazu eignet. Hier kann man nicht sagen, wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg. Der beschränkten Räumlichkeiten wegen wird jetzt wohl auch nicht mehr von den Schülern einer Anstalt gemeinsam geturnt, wie dies früher allgemein üblich war. Oder sind es methodische Rücksichten, die das Klassenturnen eingeführt haben? In meiner Jugend ward an zwei Wochentagen, gewöhnlich von 4—6 oder von 5—7 Uhr geturnt; der Turnplatz lag keineswegs dicht bei der Schule, sondern wir begaben uns zur festgesetzten Zeit hinaus vors Thor, traten, nach Riegen geordnet, an, die Vorturner übernahmen ihre Abteilungen und begannen dann mit ihnen das Turnen an den verschiedenen Geräten, die jede halbe Stunde gewechselt wurden. Am Schlufs der Turnstunden wurde wieder angetreten, ein Tambourkorps setzte sich an die Spitze, und

[1]) S. *Burgerstein* und *Netolitzky*, a. a. O., S. 242.

in geschlossenem Zuge wurde in die Stadt marschiert. Alle trugen auch einerlei Kleidung, und der ganzen Einrichtung haftete etwas militärisch Strammes, dem Knaben Imponierendes an; die Grofsen und die Kleinen traten einander näher, wetteiferten miteinander in turnerischen Leistungen und hielten im übrigen treue Kameradschaft.

Damals konnte so ein Turnplatz bequem von drei Anstalten gemeinsam benutzt werden; heute hat in der Regel jeder Direktor einen Platz für sich allein zur Verfügung, und dennoch macht die Verteilung der Turnstunden ihm Pein. Im Winter freilich wurde früher nur selten geturnt; das war ein Mangel, aber heutzutage kann man es wiederum beklagen, dafs man nicht genug im Freien turnt, dafs man verschiedene Geräte, z. B. Klettergerüste, gar nicht mehr im Freien aufstellt und daher die Hallen, die man eigentlich als Lückenbüfser betrachten sollte, auch im Sommer zu viel benutzt. Würden die Hallen nur recht grofs angelegt, so dafs man wenigstens mehrere Klassen gemeinsam und somit auch in günstig gelegenen Stunden turnen lassen könnte! Eine Einteilung des »Lehrstoffes« nach Altersstufen existierte früher auch, und das Vorturner- oder Helfersystem hat sich recht gut bewährt.

Der Nachmittags-Unterricht.

Von wesentlicher Bedeutung für die Gestaltung des Stundenplanes ist die Frage: Sollen wir den gesamten Unterricht auf den Vormittag verlegen, oder soll am Vormittag und Nachmittag Schule gehalten werden?

Wir stehen hier vor einer viel umstrittenen Frage, bei deren Erörterung man mit manchen ernsthaften Bedenken zu rechnen, aber auch oft gegen tief eingewurzelte, zuweilen gedankenlos festgehaltene Vorurteile zu kämpfen hat.

In den meisten grofsen Städten hat man jetzt den gesamten Unterricht auf den Vormittag gelegt, wenigstens für die Schüler der höheren Lehranstalten. In den Volksschulen ist man nur sehr selten zu dieser Einrichtung

geschritten, und zwar aus verschiedenen, triftigen Gründen: In den Familien der Volksschulkinder wird allgemein um 12 Uhr zu Mittag gegessen, und am Mittagstisch sollen Eltern und Kinder sich zusammenfinden. Auf dem Lande und in kleinen Städten verhält es sich im wesentlichen ebenso. Volksschulkinder können in der Regel auch daheim nicht genügend beaufsichtigt werden, weil Vater und Mutter dem Erwerbe nachgehen; und zuträglicher ist den Kindern oft auch der Aufenthalt in den Schulräumen als der in den engen und dumpfigen, überfüllten Stuben der eigenen Häuslichkeit.[1])

Für die Schüler der höheren Lehranstalten, hört man häufig sagen, sei der ungeteilte Unterricht nicht zu empfehlen, weil namentlich die Knaben dadurch zu sehr allerlei Versuchungen ausgesetzt würden, sich leicht einem verderblichen Müfsiggang ergeben, zu Kneipereien verführen lassen könnten u. s. w. Diese Bedenken haben eine gewisse Berechtigung, aber es fällt mir auf, dafs niemand an die Abschaffung der freien Mittwoch- und Sonnabend-Nachmittage denkt. Sind die Jünglinge am Mittwoch und Sonnabend sicherer vor Verfehlungen als an anderen Tagen, oder können die im Geschäft, im Amt oder auf dem Arbeitsplatz festgehaltenen Eltern ihre Söhne am Mittwoch und Sonnabend besser beaufsichtigen als sonst? Es zeigt sich hier, das Altgewohnte bekommt Gesetzeskraft und wird angesehen als etwas Unabänderliches, worüber man auch nicht weiter nachzudenken braucht.

Als selbstverständlich müfste man es wohl betrachten, dafs die Mittagspause, auch wenn pünktlich um 12 Uhr gegessen wird, mindestens bis 2 Uhr dauere. Es befremdet daher sehr, dafs es noch Schulmänner giebt, die den Nachmittagsunterricht um 1 Uhr beginnen lassen wollen, dafs z. B. in *Kahles* Grundzügen der ev. Volksschulerziehung noch immer zu lesen ist: »Die Mittags-

---

[1]) Vgl. *H. Schiller*, Die schulhygienischen Bestrebungen der Neuzeit. Frankfurt a. M. 1894, S. 42.

pause pflegt man bis 1 Uhr dauern zu lassen«.[1]) Durchaus ungerechtfertigt ist aufserdem die gleich darauf folgende Bemerkung *Kahles:* »Wo Abweichungen von der Regel vorkommen, mögen mitunter die persönlichen Wünsche der Lehrer mitgesprochen haben«: Erstens ist es glücklicherweise durchaus nicht die Regel, den Nachmittags-Unterricht um 1 Uhr zu beginnen, und zweitens enthält jene Bemerkung einen schweren Vorwurf gegen die Lehrer. Es wäre in der That ein starkes Stück, wollten die Lehrer um ihres persönlichen Vorteils willen eine so wichtige Mafsregel, wie die Abschaffung des Nachmittagsunterrichtes, durchzusetzen versuchen. Ein solches Unternehmen würde ihnen auch schwerlich gelingen, denn Rücksichten auf persönliche Angelegenheiten der Lehrer spielen in Schulsachen eine sehr geringe Rolle, was im allgemeinen ja auch ganz in der Ordnung ist. Die Lehrer haben sich im grofsen und ganzen gegen die hier besprochene Neuerung ablehnend verhalten, bis sie von Ärzten und namentlich von den Eltern der Schüler und Schülerinnen auf die Vorzüge des ungeteilten Unterrichtes aufmerksam gemacht sind.

Wenn die Gegner des blofsen Vormittagsunterrichtes auf die Überbürdung hinweisen, der die Schüler durch die fünfstündige geistige Arbeit ausgesetzt werden, so darf man über dies Bedenken nicht leichtherzig hinweggehen, denn ohne Zweifel stellt der fünfstündige Unterricht an Körper und Geist sehr erhebliche Ansprüche; darüber sind Schulmänner und Ärzte einerlei Meinung. Der Mehrzahl nach aber kommen Pädagogen und Mediziner, wenn sie die Vorteile und Nachteile des geteilten und ungeteilten Unterrichtes gegen einander abwägen, zu der Überzeugung, dafs der Nachmittagsunterricht abgeschafft werden müsse,[2])

---

[1]) *Kahle*, a. a. O. II, S. 139.

[2]) »Die freien Nachmittage sind nicht hoch genug zu schätzen,« *Eulenburg* und *Bach*, Schulgesundheitspflege. 2. Auflage. Berlin 1900, S. 1268. Ich mufs jedoch bemerken, dafs man unter den Ärzten auch entschiedene Gegner des ungeteilten Unterrichtes findet.

und die Eltern stimmen ihnen, wie ich aus eigener Erfahrung weiſs, fast ausnahmslos bei. — An den Gymnasien, Realschulen u. s. w., wo die wöchentliche Stundenzahl 34—36 beträgt, ist die gänzliche Beseitigung des Nachmittagsunterrichtes nicht möglich; man füllt dort aber fast allgemein den Nachmittag mit technischen Lehrstunden aus. In der höheren Mädchenschule beläuft sich die Höchstzahl der Schulstunden auf 30; hier also kann der ungeteilte Unterricht ohne Schwierigkeit eingeführt werden, vorausgesetzt, daſs uns die freie Verfügung über den Vormittag nicht durch Sonder-Einrichtungen, wie z. B. den Konfirmandenunterricht, beschränkt wird (davon weiter unten!). Alles, was ich zur Empfehlung dieser Maſsregel sagen kann, hat mein Kollege, Herr Direktor Dr. *Raſsfeld* in Elberfeld, vor 3 Jahren in einer sehr interessanten, sehr belehrenden Abhandlung veröffentlicht.[1]) Fast genau so, wie ihm vor 3 Jahren, ist es mir vor 6 Jahren bei der Verlegung des gesamten Unterrichtes auf den Vormittag ergangen. Auch wir haben zuvor brieflich die Meinung der Eltern über unser Vorhaben erbeten, und die Eltern antworteten mit nur 2 Ausnahmen zustimmend, ja ersuchten dringend, die Einrichtung möglichst bald durchzuführen. Diese Äuſserung der Eltern war es denn auch hauptsächlich, die meine vorgesetzte Behörde ver-

— Mit groſser Schärfe erklärt sich gegen die Abschaffung des Nachmittagsunterrichtes *Bernhard Ofenloch* in der Abhandlung »Der Vormittags- bezw. Übermittagsunterricht«, Repertorium der Pädagogik, herausgegeb. von *Joh. Baptist Schubert*, Bd. 46, Heft 7. Ulm 1892. Den bloſsen Vormittagsunterricht lobt auch *Kotelmann*, Schulgesundheitspflege, im Anhang zu *Mathias*, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. München 1895, S. 330 ff. — Ärztliche Erklärungen g e g e n den ungeteilten Unterricht habe ich mehrfach in mündlicher Unterhaltung mit namhaften Vertretern der medizinischen Wissenschaft gehört. Zu einem abgeschlossenen Urteil über diese wichtige Angelegenheit sind wir also noch nicht gekommen.

[1]) Jahresbericht der städt. höh. Mädchenschule und Lehrerinnen-Bildungsanstalt in Elberfeld-Weststadt. Ostern 1897.

anlafste, unsern Antrag auf Abschaffung des Nachmittagsunterrichtes zu genehmigen. Auch wir kamen nach sorgfältigen Beobachtungen zu der Überzeugung, dafs die Schülerinnen in der 5. Morgenstunde frischer erschienen als früher in der ersten Nachmittagsstunde. — Legten wir früher, wie dies auch in Elberfeld geschehen ist (s. *Rafsfeld*, a. a. O., S. 8), technische Fächer in die Nachmittagsstunden, so häuften sich alsbald die ärztlich befürworteten Dispensationsgesuche. Ja, ich habe Erfahrungen auch noch anderer Art gemacht: Es ist hier allgemein üblich, die Kinder während der Sommermonate in einem benachbarten Seebade baden zu lassen; sehr häufig fehlten nun des Nachmittags Schülerinnen, fuhren an die See und legten am anderen Morgen erdichtete schriftliche Entschuldigungen vor. Die bedenkliche Art, es mit der Entschuldigung von Schulversäumnissen leicht zu nehmen, war für mich neben anderen Gründen ein Hauptanlafs zur Beseitigung der Nachmittags-Schulstunden. Die Schule trug, das war nicht zu verkennen, an dem immerhin nicht zu billigenden Verhalten der Eltern, wenigstens teilweise die Schuld, denn sie hinderte die Eltern daran, Mafsregeln durchzuführen, die sie um der Gesundheit und körperlichen Kräftigung ihrer Kinder willen getroffen hatten. Den Vorteil haben ja die freien Nachmittage besonders, dafs sie dem Elternhause mehr freie Verfügung über die Kinder gewähren. Auch in Bezug auf die Mittagsmahlzeit legt der Nachmittagsunterricht dem Hause vielfache Beschränkungen auf. Fast alle Beamten haben in den Städten bis 1 Uhr Dienst (man denke an die Post, die Magistrate, die Bibliotheken, Kassen u. s. w.), und darnach richten sich auch die kaufmännischen Kontore, die Geschäftsstellen der industriellen Betriebe u. s. w. In den Kreisen, denen die Schüler der höheren Schulen angehören, wird also fast ausnahmslos um 1 Uhr zu Mittag gegessen, und die Kinder, die um 2 Uhr wieder zur Schule gehen sollen, müssen demnach oft in einer gesundheitswidrigen Eile ihre Mahlzeit einnehmen und kommen, wie wir das

oft beobachtet haben, abgehetzt und ermüdet in der Schule an.[1]) Aus unserer eigenen Schulzeit her wissen wir auch wohl alle, dafs sehr oft die Mittagspause zur Anfertigung der für den Nachmittag aufgegebenen Arbeiten benutzt wird. Wo bleibt da die Erholung, der die Stunden von 12—2 Uhr doch dienen sollen?

Die Sorge um die Überbürdung der Schuljugend durch einen fünfstündigen Vormittagsunterricht hoffen wir durch den Hinweis auf die Pausen vermindern zu können. Die Behörden schreiben bei fünfstündigem Unterricht vier Pausen von abwechselnd 10 und 15 Minuten vor. Demnach bleiben für den ganzen Vormittag fast nur noch 4 Schulstunden übrig. Bei der jetzt mehr und mehr zunehmenden Anstellung von Schulärzten werden wir es wahrscheinlich nach und nach auf insgesamt 60 Minuten Pause bringen; mit 50 Minuten können wir uns aber allenfalls begnügen. Nur sorge man dafür, dafs die Pausen auch wirklich als Pausen behandelt werden! An höheren Mädchenschulen findet man noch jetzt Lehrer und Lehrerinnen, die während der Pausen jedes Spiel verdammen und die Mädchen hübsch sittsam zu zweien auf dem Schulhofe auf- und abgehen lassen wollen, gleich den Sträflingen in Gefängnissen. Sie meinen, das Spiel führe zur Gefahr einer zu grofsen Zerstreuung, eine Ansicht, der die Erfahrung entschieden widerspricht.[2]) Derartige matronenhafte Forderungen kommen glücklicherweise nicht oft mehr zur Geltung, sondern fast überall tummeln sich die Schülerinnen während der Pausen in munterem Spiel herum. — Hier und da läutet die Glocke 2 oder 3 Minuten vor Ablauf der zur Erholung bestimmten 10 oder 15 Minuten, damit die Schüler oder Schülerinnen den Spielplatz verlassen und ja recht pünktlich wieder auf ihren Bänken Platz nehmen können. Eine solche Einrichtung halte ich für unerlaubt und meine, wir haben

---

[1]) Vgl. *Pater familias*, Arbeiterschutz, warum nicht Schülerschutz, S. 33.

[2]) S. *H. Schiller*, Die schulhygienischen Bestrebungen, S. 48.

kein Recht, der Jugend die Unterrichtspausen auch nur um eine Minute zu verkürzen.[1]) Ohnehin vergehen durch unpünktlichen Schlufs der Stunden, durch das Wegräumen der Bücher u. a. m. gewöhnlich 2—3 Minuten, ehe die Schüler auf dem Schulhofe anlangen. Man sehe nur darauf, dafs Lehrer und Lehrerinnen nicht für ihre Person die Pausen verlängern, sondern sich zugleich mit den Schülern oder Schülerinnen anschicken, in die Klasse zu gehen, dann wird der Zeitverlust nicht verhängnisvoll werden, zumal wenn hinterher stramm und vernünftig unterrichtet wird.

Treten wir mit solcher Entschiedenheit für die Beseitigung des Nachmittagsunterrichtes ein, so setzen wir (das betont auch *Rafsfeld* a. a. O., S. 10) natürlich voraus, dafs die Eltern die ihren Kindern gewährte freie Zeit nun auch in einer dem kindlichen Körper und Geist ersprießlichen Weise ausnutzen, so dafs die Kinder an Kräften wiedergewinnen, was der anstrengende Vormittagsunterricht beansprucht hat. Um der Gesundheit willen verlangt man nach der Freigabe der Nachmittage; man sehe also darauf, dafs dieser Zweck erfüllt wird! Zum blofsen Nichtsthun sind die freien Stunden durchaus nicht da; von jeglicher häuslicher Arbeit können wir die Schüler nicht befreien, aber wir wollen ihnen die Möglichkeit bieten, sich der Arbeit und der Erholung in nutzbringender Weise zu widmen. Baden und Schwimmen im Sommer, Schlittschuhlaufen im Winter, muntere Bewegungsspiele zu jeder Jahreszeit, das ist es, was die Jugend pflegen soll. In dieser Hinsicht mufs die Schule, das lehrt die Erfahrung, dem Hause aufmunternd und belehrend zu Hilfe kommen. Und wir wissen alle, dafs die Unterrichtsbehörde den Schulen die Pflege der

---

[1]) Dafs es Lehrer und Lehrerinnen giebt, die die Pausen für überflüssig halten und ob ihres Fleifses gelobt zu werden hoffen, wenn sie auch die Freiviertelstunden für den Unterricht ausnutzen, ist kaum glaublich, aber wahr.

Jugendspiele dringend ans Herz legt. — Ich kann nicht umhin, auch hierüber ein paar Worte zu sagen.

Ich verkenne nicht den Wert der Jugend- und Bewegungsspiele, meine aber, dieser Wert wird dadurch vermindert, dafs die Jugend die Teilnahme an den von Schul wegen veranstalteten Spielen zu sehr als Zwang betrachtet. Zwang aber schadet jedem Spiel. Nach meiner Meinung mufs daher die Aufsicht bei den Jugendspielen auf das geringste Mafs beschränkt werden; schon die Festsetzung bestimmter Spielstunden beeinträchtigt, glaube ich, den Erfolg des Unternehmens, denn wann und was gespielt werden soll, das beschliefsen Knaben und Mädchen lieber für sich allein. Ich habe in dieser Beziehung hier an meinem Wohnorte eine lehrreiche Erfahrung gemacht: Vor etwa 4 Jahren bildete sich hier ein Verein zur Veranstaltung und Förderung von Jugendspielen; er sorgte für Spielgeräte aller Art, und die Militärbehörde räumte ihm in freundlicher Weise für 2 Nachmittage in der Woche den Exerzierplatz ein. Einen Sommer lang war die Beteiligung am Spiel sehr rege, im 2. Jahre nahm sie merklich ab, und im 3. Jahre erschien überhaupt kein Kind mehr auf dem Spielplatze. Die Aufsicht beim Spiel führten vornehmlich Lehrer und Lehrerinnen, aber man sieht, eben weil so etwas von sog. Respektspersonen veranstaltet wird, fühlen sich Schüler und Schülerinnen beengt; sie wollen an freien Nachmittagen wirklich frei sein.

Was dagegen Schülern und Schülerinnen immer grofses Vergnügen bereitet, das sind auf ihren Wunsch, oder ich will sagen, durch ihre Bitten veranlafste Schulausflüge mit ihren Lehrern und Lehrerinnen, Wanderungen ins Freie, bei denen Lehrer und Schüler einander gemütlich nahe treten, bei denen fröhliche Lieder gesungen und in ungezwungendster Form Belehrungen über alle möglichen Dinge verlangt und dargeboten werden.[1] Solche Aus-

[1] Vgl. *H. Wendt*, Über Exkursionen, mit besonderer Rücksicht auf die Schülererziehung in grofsen Städten; Jahresber. der städt. höh. Töchterschule u. Lehrerinnen-Bildungsanstalt zu Elberfeld, Ostern 1884.

flüge sind für Lehrer und Lehrerinnen zeitraubend und oft anstrengend, aber bisher habe ich noch immer beobachtet, dafs Lehrer und Lehrerinnen bereitwillig ihren Schülern und Schülerinnen die Bitten um Veranstaltung von gemeinsamen Spaziergängen gern erfüllt haben, eben weil sie den bedeutenden erziehlichen Wert solcher Ausflüge kennen und sie in erziehlich wertvoller Weise zu gestalten wissen. Da ziehen sie das verschlossene, schüchterne Kind zu sich heran, da steuern sie dem Mutwillen und der Ungezogenheit, da veranstalten sie plötzlich ein munteres, aber durchaus nicht sportmäfsig gekünsteltes Spiel; da lassen sie sich eine Pflanze bringen zur anschaulichen, von allen gern belauschten Beschreibung; da ermuntern sie Knaben und Mädchen zum Blumenpflücken! Ja, das Blumenpflücken! Jedes Kind hat seine Freude daran, auf jedes kindliche Gemüt übt es seinen Zauber, aber leider nur zu bald wird die Freude an dem, wird das Verständnis für das, was da draufsen sprofst und blüht, der Jugend geraubt! Das Stadtkind kennt keine Wiese, keine grünende, blühende Flur mehr; freie Flächen innerhalb der Städte werden in Schmuckplätze mit Teppichbeeten u. dgl. verwandelt, bei denen Aufseher Wache stehen, um jedes Kind zu verjagen, das ein Blümlein pflücken will.[1])

Spielplätze innerhalb oder in nächster Nähe der Städte giebt es fast nirgends mehr, auch werden die Spiele, die wir als Knaben veranstalteten, unserer heutigen Jugend immer unbekannter, und das Spiel wird durch allerhand Sport verdrängt, der vom Auslande importiert wird und oft sehr kostspielig ist. Das vielgerühmte Lawn-Tennis erfreut sich, wie es mir scheint, in gewissen Kreisen gerade um der dazu erforderlichen teueren Ausrüstung willen grofser Beliebtheit, aber es trägt auch dazu bei, die Klassenunterschiede zu verschärfen. Die Pflege ge-

---

[1]) Zu erwähnen wäre hier auch die sehr stiefmütterliche Behandlung der Botanik im Lehrplan des Gymnasiums.

sunder, natürlicher, mit den einfachsten Mitteln zu betreibender Spiele ist daher eine Pflicht gerade der Lehrer und Lehrerinnen, und die freien Nachmittage haben daher gerade in dieser Hinsicht hohen Wert.

Dafs durch die Einrichtung des ungeteilten Unterrichtes die Aufstellung eines den Anforderungen der Schulhygiene und der pädagogischen Psychologie angepafsten Stundenplanes erschwert wird, liegt auf der Hand. Aber wenn wir uns von den offenbaren Vorzügen der schulfreien Nachmittage überzeugt haben, wird uns die Steigerung der Arbeit nicht zurückhalten, die Zusammenlegung des Unterrichtes auf den Vormittag zu befürworten. Jedoch müssen wir gleichzeitig auf die Beseitigung aller einengenden, die Verfügung über die Vormittagszeit beschränkenden Verhältnisse ernsthaft bedacht sein.

Zu solchen hemmenden, den Entwurf des Stundenplanes erschwerenden Verhältnissen rechne ich zunächst

Die Nebenbeschäftigung der Lehrer.

Bekleiden Lehrer z. B. ein Küsteramt, das sie auch an bestimmten Wochentagen in Anspruch nimmt, erteilen sie Unterricht an anderen Lehranstalten des Ortes u. s. w., so wird von dem Schulleiter verlangt, bestimmte Stunden für sie offen zu halten; ihnen zum Vorteil, der Schule aber und den Schülern zum Schaden. Es mag hart erscheinen, Gesuche um Rücksichtnahme dieser Art abzulehnen, aber die Interessen der Schule, an denen die Lehrer angestellt sind, gehen allem andern vor, und niemand kann beanspruchen, dafs der Stundenplan nach seinen persönlichen Wünschen eingerichtet werde. Wer Nebenämter übernommen hat, mag sie in den Stunden ausüben, die ihm der Stundenplan frei läfst. — Am besten wäre es, die Lehrer würden derartig besoldet, dafs sie auf bezahlte Nebenbeschäftigung überhaupt verzichten könnten.

Ich will hierbei auch gleich die Störungen erwähnen, die zuweilen durch die Rücksicht auf den ungünstigen Gesundheitszustand einzelner Lehrpersonen ver-

ursacht werden. Es kommt vor, dafs Lehrer oder Lehrerinnen bitten, in der 1. Morgenstunde nicht beschäftigt zu werden; andere erklären, nicht im stande zu sein, 3, 4 oder 5 Stunden hintereinander zu unterrichten; manche scheuen den Unterricht in besonders stark besetzten Klassen u. s. f. Wollten wir allen derartigen Gesuchen, Anträgen und Wünschen nachgeben, so wären wir wiederum den gröfsten Hemmungen ausgesetzt, und es bleibt uns demnach auch in diesen Fällen nichts übrig, als nur an die Schule und die Schüler, nicht aber an die Kollegen und Kolleginnen zu denken. Ich gebe allerdings zu, dafs man unter Umständen der Schule keinen guten Dienst erweist, wenn man auf das Wohlbefinden der Lehrer gar keine Rücksicht nimmt, denn körperlich leidende, kränkliche, ermüdete Lehrer können nicht anregend und mit Erfolg unterrichten; unter ihrem Mifsbehagen werden auch die Schüler zu leiden haben. Auch die Kommunen haben ein Interesse daran, dafs die Kräfte der Lehrer nicht zu schnell aufgebraucht werden, und an die Familien der Lehrer zu denken, wäre ebenfalls nicht unbillig. Vorhalten kann man mir ferner, dafs man durch Schonung der Lehrer auch die Schüler schont. Aber von Zufälligkeiten — und mit lauter Zufälligkeiten haben wir es hier zu thun — können wir uns bei der schwierigen Stundenplansarbeit nicht beeinflussen lassen, und jeder Lehrer mufs wissen, dafs der Dienst seinen persönlichen Angelegenheiten und Verhältnissen stets voranstehen mufs. Früher war man wohl der Meinung, der Schuljunge habe keine Rücksichten zu beanspruchen, die Herren Lehrer gingen vor; das aber ist heutzutage glücklicherweise ein überwundener Standpunkt.[1]) Schnell ist man bei der Hand, wenn der Stundenplan nicht nach des einzelnen Wunsch ausgefallen ist, über Rücksichtslosigkeit des Direktors zu murren; aber man sollte bedenken, dafs von

[1]) Vgl. *H. Schiller*, Entsprechen unsere Stundenpläne den Anforderungen pädagogischer Psychologie? (*Frick* und *Meier*, Lehrproben und Lehrgänge. Heft 14, Januar 1888, S. 42).

dem Plane, nach dem die ganze Schule zu arbeiten hat, das Gedeihen unserer Arbeit wesentlich mit abhängt, und dafs die persönlichen Verhältnisse der Lehrer und Lehrerinnen durchaus als Nebendinge angesehen werden müssen. Die Schulzeit ist Dienstzeit, die Dienstzeit gehört nicht uns.

Störungen sehr unbequemer Art bereitet den Schulleitern in manchen Orten auch

Die Lage des Konfirmandenunterrichtes.

Ich spreche auch hier aus eigener Erfahrung. Bei uns haben am Montag und Donnerstag die Mädchen, am Dienstag und Freitag die Knaben morgens von 8—9 Uhr Konfirmandenunterricht. Es geht uns auf diese Weise an zwei Tagen die wichtige erste Morgenstunde verloren; und an Schulen, die im Sommer um 7 Uhr anfangen, mufs für mehrere Klassen mitten in der Schulzeit eine Stunde ausfallen. Man erkennt sofort, dafs Schule und Schüler unter solchen Verhältnissen Schaden erleiden müssen. Wenn die Geistlichen erklären, dafs sie ihrer übrigen Amtshandlungen wegen (namentlich kommen hier die Beerdigungen in Betracht) nur morgens von 8—9 Uhr Konfirmandenunterricht erteilen könnten, so dürfte doch erst einmal versucht werden, ob sich die anderen Amtshandlungen nicht auf den Vormittag verlegen liefsen, so dafs die Nachmittagszeit für den Konfirmandenunterricht frei würde. Ich glaube, auch hier scheut man sich nur, an alten Gewohnheiten zu rütteln — es sind ja nur Kinder, die unter den bisherigen Zuständen zu leiden haben! Oft begründen die Prediger ihren Anspruch auf die Stunde von 8—9 Uhr auch mit dem Hinweis darauf, dafs der Religionsunterricht seinen Zweck nur erfüllen könnte, wenn er am frühen Morgen, d. h. zu einer Zeit gegeben würde, in der die jungen Seelen sich ihm, noch unberührt von anderen Einflüssen, völlig hingeben könnten. Ich glaube aber denn doch, dafs jeder Geistliche im stande ist, sei es, wann es sei, die Knaben und Mädchen

mit Gottes Wort zu fassen und zu fesseln, so dafs er sich nicht an irgend eine Tagesstunde gebunden zu fühlen braucht.

Die Konfirmanden bilden immer nur einen Bruchteil der Schülerzahl, und es ist daher nicht zu verlangen, dafs um ihretwillen die ganze Schule sich mit einem ungünstigen Stundenplane behelfen soll.

Der Religionsunterricht in der Schule

soll, wie oben schon erwähnt wurde, nach behördlicher Vorschrift möglichst in die erste Morgenstunde gelegt werden. Ich will die Gründe, die für eine solche Anordnung sprechen, nicht aufzählen und nur hervorheben, dafs es gewifs von Wert ist, der Religion unter den Lehrfächern ein gewisses Vorrecht einzuräumen, das auch den Schülern gleich in die Augen fällt, so dafs ihnen auch auf diese Weise die Wichtigkeit und Bedeutung der Religionsstunden zum Bewufstsein kommt. Aber die strenge Durchführung jener Vorschrift stöfst auf erhebliche Schwierigkeiten. Nicht jeder Lehrer kann Religionsunterricht geben, und hat man im Kollegium einen oder einige für dieses Lehrfach besonders befähigte Lehrer, so wird man sie gern auch ihren Fähigkeiten entsprechend beschäftigen. Sobald aber einer Lehrperson mehr als 6 Stunden Religion zufallen, kann selbstverständlich nicht in allen Klassen der Unterricht mit einer Religionsstunde beginnen. Binden wir uns fest an die behördliche Anordnung, so sind wir häufig gezwungen, anderen Lehrfächern ungeeignete Tagesstunden zuzuweisen. Geht dies so weit, dals man eine Beeinträchtigung des Unterrichtserfolges oder eine Schädigung der Gesundheit bei Schülern und Schülerinnen befürchten mufs, so sollte es doch erlaubt sein, von der Regel abzuweichen und die Religionsstunde dann und wann mitten in den Unterricht hinein oder an dessen Ende zu legen. Auch hier, sollte ich meinen, gilt, was ich oben von dem Konfirmandenunterricht gesagt habe: ein tüchtiger Religionslehrer weifs

seinen Schülern in jeder Stunde ans Herz zu kommen! Es versteht sich von selbst, dafs wir die im Prinzip als richtig anzuerkennende Verordnung so weit als möglich befolgen und nur zur Not von ihr abweichen.

Von allen Schwierigkeiten, mit denen wir bei der Verteilung der Lehrstunden zu rechnen haben, sind die bedeutendsten und bedenklichsten die, die

das Fachlehrer-System

verursacht. Wie ist der Volksschulrektor zu beneiden, der unbedenklich jedes Fach beinahe jedem Lehrer anvertrauen kann! Ich preise das Klassenlehrersystem der Volksschule aber nicht blofs um der Erleichterung willen, die es den Rektoren bei der Stundenplansarbeit verschafft, sondern mit vielen Pädagogen und auch Nicht-Pädagogen bin ich der Meinung, dafs sich namentlich die erziehliche Thätigkeit der Lehrer und die sog. Konzentration besser stehen, wenn ein Lehrer in einer Klasse möglichst viel Fächer übernehmen und diese Klasse mehrere Jahre hindurch behalten kann.[1])

Die Erwähnung des auf die Spitze getriebenen Fachlehrer- oder Spezialistentums bewegen mich, ausführlich meine Meinung über eine viel besprochene und viel umstrittene Frage zu äufsern, über die Frage nämlich: Wie steht es mit der Vorbildung der Lehrer höherer Schulen auf der Universität?

Nach meiner Ansicht nimmt die Universität zu wenig Rücksicht auf den späteren Beruf der Philologen. Die theologische, juristische und medizinische Fakultät zwar sorgen für die praktische Ausbildung der Studenten, aber

---

[1]) Vgl. *H. Schiller,* Der Stundenplan, S. 56 ff. — Auch in den beiden anderen Schriften *Schillers* (»Entsprechen unsere Stundenpläne den Anforderungen pädagogischer Psychologie?« und »Die schulhygienischen Bestrebungen der Neuzeit«) wird das Thema ausführlich behandelt. — Vgl. ferner *Pater familias,* Arbeiterschutz! Warum nicht Schülerschutz? S. 30 ff.

die philosophische thut dies so gut wie gar nicht; sie pflegt nur die Wissenschaft und kümmert sich nicht um die Aufgaben, die einst ihre Zöglinge zu lösen haben.

Wer, wie üblich, in zwei Fächern ein volles Zeugnis *pro facultate docendi* erwerben will, mufs sich mit allem Fleifs fast ausschliefslich diesen beiden Fächern widmen;[1]) und wie es auf der Universität z. B. beinahe für jedes Jahrhundert der Weltgeschichte besondere Professoren giebt, wie kaum jemals ein Dozent Lateinisch und Griechisch oder Französisch und Englisch liest, so dressiert sich auch der Student sein Steckenpferd. Selbstverständlich soll und mufs er wissenschaftlich geschult werden, mufs er wissenschaftlich produzieren lernen, aber er darf auch nicht glauben, dafs auf der Schule für jeden Spezialisten ein Lehrstuhl bereitstehe und dafs er in der Schule nach Dozentenart lehren könne, allein in seinem Fach, unbekümmert um das, was sonst noch in der Schule getrieben wird. Ein solcher Lehrer mag ein tüchtiger Vertreter seines Faches sein, aber ein nützliches Glied des Ganzen ist er dadurch noch nicht, denn die Gefahr liegt nahe, dafs er in seinem Lehrgebiete die Anforderungen zu hoch spannt und — das kommt häufig vor — sein Fach zu hoch und die übrigen zu niedrig einschätzt. Von dem Verhältnis der Lehrfächer untereinander, von Lehrplantheorie und was sonst hier in Betracht kommt, hat der junge Lehrer ja niemals etwas gehört. Auf die Universität ist er gegangen, um einst Lehrer und Erzieher zu werden; um die Wissenschaft der Erziehung, die Pädagogik, hat er sich aber wenig bekümmert. Es giebt noch immer Universitätsprofessoren und Gymnasiallehrer, die da meinen, es sei eine Beleidigung der Wissenschaft, wollte man fordern, dafs die Universität sich mit der praktischen Ausbildung der künftigen Lehrer befasse. Dazu sind ja Seminar- und Probejahr da

[1]) Wenn ich nicht irre, ist dies auch auf dem letzten Neuphilologentage in Leipzig wieder scharf betont.

und das »Material«, das jede höhere Schule den Kandidaten zur Vornahme von Unterrichts-Experimenten zur Verfügung stellt! Auf der Universität also braucht der Philologe an die Schule nicht zu denken, mag er auch gar nicht denken, denn nur zu gern hat er diesem verhafsten Institut den Rücken gekehrt. Mit einem schönen Oberlehrerzeugnis in der Tasche begiebt er sich ans Unterrichten; giebt ihm aber sein Direktor (was oft sehr empfehlenswert ist) einen älteren, tüchtigen seminarisch gebildeten Lehrer zum Berater, so zieht der Herr Kandidat ein langes Gesicht und spottet über die Methodenreiterei des Elementarmenschen, vor dem er sich in der Klasse lieber blamiert, als dafs er seiner abgenutzten Scheinweisheit folgt. So sorgt er für die Hebung des Ansehens der akademisch gebildeten Lehrer bei »denen vom Seminar«! Viele, oft aus Gewohnheit übertriebenen, gegen die akademisch gebildeten Lehrer erhobenen Vorwürfe könnten ihnen erspart bleiben, wenn Seminar- und Probejahr nicht nötig wären, wenn die Kandidaten des höheren Lehramtes nicht sozusagen als Lehrlinge ins Amt kämen und in die peinliche Lage versetzt würden, beaufsichtigt vor den Schülern zu stehen, die in so einem jungen Manne sofort den Neuling erkennen und ihn darnach einschätzen.[1])

---

[1]) Wir haben es auch hier mit einer schwer zu lösenden Frage zu thun, und es liegt mir gänzlich fern, die grofsen Schwierigkeiten zu verkennen, die sich einer Berufsvorbildung der Philologen durch die Universität in den Weg stellen. Die hiergegen z. B. von *Rudolf Lehmann*, Erziehung und Erzieher, Berlin 1901, S. 309 ff. geltend gemachten Gründe fallen schwer ins Gewicht. Ich weifs auch sehr wohl, dafs manche seminaristisch gebildeten Lehrer zu sehr auf die Methode schwören und sich dadurch unfrei machen. Aber von grofsem Werte wäre es doch ohne jeden Zweifel, wenn die Kandidaten des höheren Lehramtes mit etwas mehr Kenntnis von den Aufgaben, die ihrer harren, ins Amt träten, so dafs man ihnen mindestens eins der beiden Probejahre erlassen könnte. Viel wäre schon gewonnen, wenn auf der Universität praktische Pädagogik gelehrt würde.

Wie sehr das Fachlehrertum die Aufstellung eines guten Stundenplanes erschwert, bedarf kaum des näheren Nachweises. Ein Lehrer, der nur in zwei Fächern unterrichten kann und dabei 22—24 Stunden wöchentlich geben soll, sagen wir einmal, ein Neuphilologe, kann natürlich nicht immer in den für sein Fach gerade geeigneten Tagesstunden beschäftigt werden; man mufs also, um beim Exempel zu bleiben, die fremden Sprachen, mit denen man eigentlich nicht über die 3. Stunde hinausgehen sollte, auch dann und wann in die Stunde von 11—12 oder 12—1 Uhr legen.

So ist es also auch aus diesen Gründen unmöglich, ein für alle Schulen gleicher Gattung verwendbares Stundenplan-Schema zu entwerfen. Gewisse Grundzüge aber lassen sich aufstellen, von denen man nur im Notfalle abweichen sollte. Bei erfahrenen Pädagogen und bei der ärztlichen Wissenschaft müssen wir uns hierzu Rat einholen. Wenn nun auch die Mediziner durch die Art ihrer Untersuchungen sowie durch ihre Anweisungen manchmal erkennen lassen, dafs sie mit der Schulpraxis nicht recht vertraut sind,[1] so halte ich doch die Rücksichtnahme auf die Gesundheit der Schuljugend für die allerwichtigste; und wenn auch die Ansichten der Ärzte oft genug einander widerstreiten, so müssen wir uns doch, gerade in Bezug auf den Stundenplan, mit den Ergebnissen schulhygienischer Forschungen vertraut machen und sie so viel als möglich verwerten. Schriften, wie *Kremsies* Arbeitshygiene der Schule auf Grund von Ermüdungsmessungen (Berlin, Reuther & Reichard, 1898) und andere Arbeiten aus dem Gebiete der Schulgesundheitspflege dürfen wir nicht unbeachtet lassen, wenn ihre Ergebnisse auch dem aufmerksam beobachtenden Lehrer schon bekannt sein sollten und wenn man auch die Ergographen-Experimente nicht für sehr zuverlässig

[1]) Man denke z. B. an die Schulbankfrage, bei der es noch immer nicht gelungen ist, die berechtigten Forderungen der Schule mit den Ansprüchen der Ärzte in Einklang zu bringen.

halten mag.[1]) *Kremsies* hat, ohne meines Wissens auf Widerspruch gestofsen zu sein, die Unterrichtsfächer nach dem Grade ihrer anstrengenden und ermüdenden Wirkung folgendermafsen geordnet: 1. Turnen, 2. Mathematik, 3. Fremdsprachen, 4. Religion, 5. Deutsch, 6. Naturwissenschaften und Geographie, 7. Geschichte, 8. Singen und Zeichnen. Er empfiehlt, da die erste Morgenstunde als die günstigste Arbeitszeit anzusehen sei, Mathematik und Rechnen in diese Stunde zu verlegen. Nach meiner Erfahrung eignet sich, wie ich oben schon erwähnte, die erste Schulstunde nicht gut für den Unterricht in den mathematischen Fächern,[2]) aber im grofsen und ganzen können wir ja die von *Kremsies* aufgestellte Reihenfolge der Fächer beachten und verwerten, denn immerhin ist es gut, eine feste Richtschnur zu haben. — Wie es mit der Turnstunde zu halten ist, läfst sich aus *Kremsies* Angaben nicht ohne weiteres ersehen. Stellt er das Turnen hinsichtlich seiner ermüdenden Wirkung allen anderen Lehrgegenständen voran, so will er doch jedenfalls nicht sagen, dafs in der ersten Schulstunde geturnt werden soll. Andere Ärzte (z. B. *Mosso*, citiert bei *Burgerstein* und *Netolitzky*, a. a. O. S. 243) warnen davor, die Turnstunde als Erholungsstunde zu betrachten. Ist das richtig, so gehört das Turnen in die letzte Stunde oder in die Nachmittagszeit, damit der Schüler nach dem Turnen möglichst viel freie Zeit zur Erholung finde.

Eins aber steht fest: Der nach behördlichen Verordnungen und unter sorgfältiger Beobachtung hygienischer Rücksichten aufgestellte Musterstundenplan nützt gar nichts, wenn die Grundregeln der

Unterrichts - Methode

nicht beachtet werden, der Unterricht nicht in tüchtigen Händen liegt. Der unfähige Lehrer ermüdet die Schüler

---

[1]) Vgl. *Eulenburg* und *Bach*, Schulgesundheitspflege, 2. Aufl., Berlin 1900, Teil II, S. 1249 ff. Desgl. *H. Schiller*, Der Stundenplan, S. 4 ff.

[2]) S. auch *H. Schiller*, Der Stundenplan, Anhang.

zu jeder Zeit; der anregende, lebhafte, seinen Stoff beherrschende steuert leicht jeder Erschlaffung. Unter grünen Bäumen oder im Spazierengehen können wir nicht Schule halten,[3]) und stets wird der Schulbesuch von schädigenden Einwirkungen auf die jugendlichen Körper begleitet sein. Uns bleibt nur übrig, diese schädlichen Einflüsse so viel als möglich abzuschwächen, und dies geschieht, mufs geschehen durch eine verständige »Hygiene des Unterrichtens.« Sorgen wir für Abwechslung zwischen anstrengenden und Erholungstunden (zu denen, nebenbei bemerkt, *Kremsies* a. a. O., S. 49, auch die Religionsstunden rechnet), so müssen wir auch in den Stunden Abwechslung eintreten lassen. Dafs wir vor allen Dingen anschaulich unterrichten, vornehmlich einen richtigen Sachunterricht erteilen müssen, versteht sich von selbst. Man kann nicht Botanik geben ohne Pflanzen, Geographie ohne Karte u. s. w. *H. Schiller*, der über diese Dinge recht ausführlich spricht (z. B. in der Schrift über die schulhygienischen Bestrebungen der Neuzeit, S. 49 ff.), warnt besonders vor der zu lange und einförmig fortgesetzten Thätigkeit des Übens. Ich kann ihm nur beistimmen, namentlich wenn ich an die oft heillosen Aussprache-Übungen denke, die ich bei übereifrigen Reformern im englischen Unterricht beobachtet habe. Wenn da eine Stunde lang nichts, absolut nichts weiter geschieht, als dafs ungefähr sechs Wörter den Kindern nach und nach vorgesprochen und von ihnen, einzeln und im Chor, nachgesprochen werden, ohne dafs die Schüler wissen, mit was für Wörtern sie es zu thun haben, so dafs sie mit keinem eine Vorstellung verbinden können, es auch nicht an der Tafel angeschrieben zu sehen bekommen, so ist das ein Unfug, der nicht heftig genug verworfen werden kann; eine solche Stunde ermüdet die Schüler ungemein und macht sie für 2 bis 3 Folgestunden zu jeder ordentlichen Arbeit unfähig. Ich

[3]) Wie man Spaziergänge dem Unterrichte dienstbar macht, habe ich oben besprochen.

habe nichts dagegen, dafs auf eine möglichst gute französische oder englische Aussprache Wert gelegt wird, aber das sollten sich die Herren Neuphilologen doch nicht einbilden, dafs sie mit ihren Experimenten meinetwegen aus einem Pommernkinde einen Franzosen oder Engländer machen könnten. Wer in der eben geschilderten geistlosen Weise verfährt, mag die Knaben oder Mädchen allenfalls zu einer halbwegs richtigen Aussprache herandrillen, aber den Geschmack am fremdsprachlichen Unterricht wird er ihnen gründlich verderben. — Die Warnung vor dem Üben darf nicht mifsverstanden werden! Ein verständiges Üben ist unentbehrlich, denn es dient zur Befestigung des Stoffes, und wo es unterlassen wird, wird der Schwerpunkt der Arbeit nicht in die Schule, sondern in die schulfreie Zeit verlegt, werden mit anderen Worten die Schüler zu überbürdender Hausarbeit genötigt. Was zu lernen ist, sollen die Knaben und Mädchen vor allem in der Schule lernen, nicht zu Hause. In früheren Jahren hielt man es für richtig, der Jugend die freie Zeit möglichst zu verkürzen, sie zu zwingen, fast ununterbrochen zu arbeiten. In einem mir bekannten Internat waren neben 6 Schulstunden 6 sog. Studierstunden vorgeschrieben, in denen niemand sich von seiner Stube und von seinem Arbeitspult entfernen durfte. In einer anderen Schule hatten wir als Primaner täglich 9 bis 10 Stunden zu arbeiten, um unsere Schulaufgaben zu lösen, und in den Ferien gab es so unglaublich viel zu arbeiten, dafs ihr Nutzen gänzlich verschwand. Die Ferienarbeiten sind jetzt glücklicherweise verboten. Man kann der Meinung sein, dafs diese Mafsregel zu weit gehe, aber sie hat doch grofsen Wert, denn so bald angeordnet wird, etwas aufzugeben, sorgt jeder Lehrer dafür, dafs die Schüler in seinem Fache etwas zu thun bekommen, und aus dem mancherlei Wenigen wird doch ein Viel, oft ein Zuviel. Das aber ist vom Übel, denn am Schlusse eines arbeitsreichen Vierteljahrs z. B. ist deutlich wahrzunehmen, dafs die Knaben und Mädchen

dringend der Ausspannung und Erholung bedürfen; da soll man sie denn auch mit Arbeiten verschonen und soll es ihnen ferner ermöglichen, ein paar Wochen lang dem Hause, den Eltern und Geschwistern allein anzugehören, denn das ist bekanntlich auch ein Hauptzweck der Ferien.[1]) Geht die Schule wieder an, so kann man die Schüler auch wieder fest anfassen und tüchtig mit ihnen arbeiten. Dafs die wochenlange Unterbrechung des Unterrichtes störend und hemmend wirkt, ist nicht völlig zu bestreiten, und es mag mancherlei für sich haben, den Schuljahrsschlufs mit dem Beginn der grofsen Ferien zusammenfallen zu lassen, wie das ja auch in früheren Zeiten hier und da geschah und in manchen Staaten noch heute geschieht; aber die Befürchtung, es könnten wegen der langen Ferien die lehrplanmafsig vorgeschriebenen Ziele nicht erreicht werden, wird oft übertrieben. Jedenfalls müssen wir uns mit der einmal bestehenden Ordnung abzufinden suchen, denn dafs sie geändert werde, ist kaum zu erwarten. — Man behandele die Schulzeit als Arbeitszeit, die Ferien als freie Zeit, was ihr Name bedeutet; auch die schulfreie Tageszeit beschränke man der Jugend nicht zu sehr! Wir können die Hausarbeit schwerlich entbehren, wollen sie nicht gänzlich abschaffen, aber zur Kräfte abnutzenden Last darf sie den Schülern nicht werden. Die Zeiten sind vorüber, wo man eine Stunde ohne Arbeit als Zeitvergeudung betrachtete und sie der Jugend mifsgönnte.

Über

die Anfertigung des Stundenplanes,

die eigentliche Stundenplansarbeit, Ratschläge zu geben, ist von geringem Wert. Die zu ihrer Erleichterung dienenden Hilfsmittel, Tafeln mit bunten Stiften, Hölzern, Kärtchen u. dgl. schätze ich nicht so gering, wie manche

[1]) Dafs die Schulferien mit denen der Universitäten und der Gerichte zusammenfallen möchten, ist daher auch ein sehr berechtigter Wunsch der beteiligten Kreise. — Vgl. *Schiller*, Über die schulhygieinischen Bestrebungen, S. 63.

(z. B. *Schiller*) es thun, denn sie erleichtern jedenfalls die Übersicht. Nur darf man sich durch die Benutzung derartiger Hilfsmittel nicht zu einer rein mechanischen Stundenverteilung verleiten lassen. Ratsam wird es sein, zunächst die Religionsstunden der Vorschrift gemäfs festzulegen und dann die technischen Fächer so zu verteilen, dafs jede Klasse täglich je eine oder zwei Stunden technischen Unterrichtes bekommt. Dann verfüge man mit Sorgfalt und nach Mafsgabe gesammelter Erfahrungen über die noch offengebliebenen Stunden. — Es mag manches für sich haben, Lehrgegenstände, die nur zweimal in der Woche vorkommen, auf zwei einander folgende Tage oder gar Stunden zu verteilen, wie manche Pädagogen vorschlagen, aber mir will doch die Verteilung der Lehrfächer auf korrespondierende Tage (Montag-Donnerstag, Dienstag-Freitag, Mittwoch-Sonnabend) besser gefallen, schon um der Harmonie willen, die nie ohne erziehlichen Wert ist. Vorhandene Schwierigkeiten suche man mit Entschlossenheit zu beseitigen, namentlich wenn sie in althergebrachten, nur scheinbar berechtigten Verhältnissen liegen; persönliche Rücksichten auf die Lehrer und Lehrerinnen lasse man aufser acht und frage sich stets nur, was fördert die Schularbeit und was schützt die Schüler vor schädlicher Überbürdung.

Von Überbürdung will mancher Schulmann nichts hören, und es ist ja in neuester Zeit viel gethan, ihr zu wehren, aber auch heute könnte noch vieles besser sein. Schwächliche, blasse, schlaffe Gestalten sehen wir häufig genug unter der Schuljugend; an Nervosität kranken schon Knaben und Mädchen. Dafs vorzugsweise die Schule derartige Übel verschuldet hätte, kann man nicht behaupten; oft wenigstens trägt die unvernünftige Lebensweise mancher Familien, trägt mangelhafte häusliche Beaufsichtigung, tragen übertriebene Vergnügungen die Schuld daran; aber dafs die Schule unter Umständen von sehr nachteiligem Einflufs auf die Gesundheit der Knaben und Mädchen sein kann, weifs jeder. Werden ihr in

dieser Hinsicht oft unberechtigte, übertriebene Vorwürfe gemacht, so sollte ihr das nur zum Sporn dienen, alle erreichbaren Mittel auf die Pflege der Gesundheit ihrer Zöglinge zu verwenden. — Mit schönen, grofsen Gebäuden, sinnreich konstruierten Bänken u. dgl. allein ist es nicht gethan; ein methodisch falscher Unterricht macht all solche Einrichtungen nutzlos; und zwingt der Stundenplan die Schüler zu übermäfsiger, anhaltender Anstrengung ihrer Geisteskräfte, so helfen uns schön ausgestattete Klassenräume auch nichts.

Vielleicht wirft man mir vor, ich huldigte einer zu schlaffen, zu milden, verweichlichenden Erziehungsweise. Das liegt mir völlig fern; vielmehr bin ich der Meinung, wir müssen die Zöglinge fest anfassen, die Knaben sowohl wie die Mädchen; wir müssen sorgen, dafs sie arbeiten und sich einer festgefügten Ordnung unterwerfen lernen. Nur hart, rauh, unfreundlich brauchen wir sie nicht zu behandeln. Der Schüler soll im Lehrer eine Respektsperson sehen, der er Gehorsam und Achtung schuldig ist, nicht etwa aber den Vorgesetzten nach militärischen Begriffen. Ein Verhältnis des Vertrauens, meinetwegen der Zuneigung soll sich bilden zwischen Lehrer und Schüler, und wenn letzterem auch manche Mafsregel des Lehrers nicht gefällt, wissen soll er doch immer, zu der Einsicht soll er kommen, dafs der Lehrer stets auf sein Bestes bedacht ist. Und so soll auch der Lehrer seine Stellung, sein Amt auffassen. Er ist kein Drill-Unteroffizier, er darf seine Schüler nicht ansehen als »Material«; nein, junge Menschenseelen seien sie ihm, die zu ihrer Entwickelung sehr sorgfältige Behandlung und recht viel Wärme nötig haben. Es ist überflüssig zu sagen, dafs wir mit der Führung unseres Amtes in diesem Sinne uns selbst das Leben verschönen, da wir wissen, wir leisten auf diese Weise dem Vaterlande den besten Dienst. — Lafst uns das alte, weise Wort nicht vergessen: »*Puero debetur maxima reverentia!*«

Der Dreibund
von
Formenkunde, Zeichnen
und
Handfertigkeitsunterricht

in der Volksschule.

Ein Beitrag zur Durchführung des Konzentrationsprinzips.

Von

E. Zeissig,

Annaberg in Sachsen.

Mit einem Vorwort
von
Hofrat Prof. Dr. **O. Willmann**-Prag.

Pädagogisches Magazin, Heft 166.

Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1901.

Der Tannenberger Zweigkonferenz

in Dankbarkeit gewidmet

vom Verfasser.

Vorwort.

Wir danken *Herbart* die Richtlinien für die Entwicklung des mathematischen, besonders des geometrischen Unterrichts. Er giebt, entsprechend den beiden dabei wirkenden Geistesthätigkeiten: Anschauen und Denken, demselben zwei Stufen, von denen die untere das erfüllt, was *Rousseau* gefordert hatte, die Geometrie solle eine Augenkunst sein, während die obere die »logische Durchsichtigkeit« zu ihrem Augenmerke macht. Prinzipiell hat der österreichische Organisationsentwurf für Gymnasien (1849) diese Zweistufigkeit angenommen, welcher dem Untergymnasium eine »geometrische Formenlehre«, dem Obergymnasium die systematische Geometrie zuweist. In der Durchführung ist man freilich weit hinter dem Beabsichtigten zurückgeblieben. Die Forderungen *Herbarts* haben seitdem Erweiterungen und neue Fassungen gefunden. *Ziller* verlangte mit Recht die Einbeziehung der »darstellenden Arbeiten« in die Formenlehre und deren durchgängige Verbindung mit dem Zeichnen, so daſs damit die Geometrie als eine Kunst des Auges und der Hand in den elementaren Unterricht eintritt. *Wittstein* und andere erhöhten die Forderung der logischen Durchsichtigkeit zu der des genetischen Vorgehens, bei welchem sich die Raumverhältnisse vor dem geistigen Blicke entwickeln und jeder Fortschritt der Erkenntnis nicht durch einen nachträglichen Beweis gegen Zweifel geschützt wird, sondern die Vergewisserung in und hinter sich hat. Im Prinzipe des Genetischen finden sich im

Grunde beide Forderungen: die auf zeugendes Anschauen und auf Selbstherstellung der Formen gerichtete, sowie die andere auf die Selbstbewegung der Raumbegriffe gehenden zusammen.

Die Aufgabe ist insofern eine einheitliche und die anschauliche Formenkunde nur eine vorbereitende Disziplin. In diesem Sinne habe ich in der »Didaktik als Bildungslehre« II, § 66 empfohlen, »ihr durch Verknüpfung mit dem Zeichnen und mit darstellenden Arbeiten und Anlehnung an die Naturkunde Körper zu geben (d. h. sie zu konsolidieren), so dafs sie sich zu einem Formenunterrichte gestaltet, einer dem Inhalte nach associierenden, der Anlage nach aber in erster Linie als Vorschule der systematischen Geometrie zu organisierenden Disziplin.«

Der Umfang der Aufgabe empfiehlt aber ihre Zerlegung, und so ist es dankenswert, wenn für den elementaren Unterricht zuvörderst die Verflechtung der drei Elemente: Formenkunde, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht in Angriff genommen wird, wie dies *Zeifsig* mit Sachkenntnis und methodischem Geschick unternommen hat. Es ist zu wünschen, dafs sein Verfahren vielfältige Anwendung und Erprobung finde. Es gilt hier: Probieren geht über Studieren; in der Durchführung und Anpassung an verschiedene Verhältnisse gewinnen die didaktischen Bestimmungen ihre Bewährung und die rechte Geschmeidigkeit.

Hofrat Prof. Dr. **O. Willmann** (Prag).

Noch vor wenig Jahren glich der Unterricht aller Schulgattungen, hoher und niederer, einem Materialwarenladenregal, wo bekanntlich die einzelnen Schubfächer, jedes für sich, völlig abgeschieden voneinander, über- und nebeneinander liegen, ohne jede Beziehung zu einander. Und daran war einzig und allein der Lehrplan, die Unterlage des Unterrichts, schuld, denn der Lehrplan stellte ein Aggregat, ein Konglomerat von Lehrfächern dar; die Fächer lagen zwar räumlich und zeitlich aneinander, aber innerlich, inhaltlich oftmals himmelweit aus- und voneinander; sie verhielten sich kühl, ja kalt bis ans Herz zu einander, als ginge eins dem andern nichts an, als wäre eins mit dem andern uneins, als wollte darum ein Schulfach von dem anderen nichts wissen und mit dem anderen nicht das Geringste zu thun haben. Jedes Fach entwickelte sich für sich, keins wirkte auf das andere ein, jedes Fach war sozusagen eine Monade, der gesamte Unterricht ein freies Spiel aller Kräfte. Die Schule zeigte eine traurige *itio in partes* und war dadurch nichts anderes als eine Fächerschule (anstatt eine Einheitsschule), die alle Teile in ihrer Hand hatte, der aber leider, leider das verknüpfende geistige Band fehlte. Nur zufällig (ohne Wissen und Willen dessen, der den Lehrplan aufgestellt hat) mögen dann und wann einmal verwandte Unterrichtsstoffe von zwei oder mehreren Lehrzweigen zu einander in Beziehung

getreten sein. Wie kam das aber? Allgemein hiefs es: Wissen ist Macht[1]) und darum das zu erstrebende Ziel der Schule. Die Übermittelung blofsen Wissens als Unterrichtszweck duldete das zusammenhangslose Neben- und Nacheinander der Unterrichtsgegenstände und gab dem Lehrplane eine Form, die einem Partikularismus der Disziplinen Vorschub leistete, aber die Lösung der hohen erziehlichen Aufgabe der Schule unmöglich machte.

Doch in dieser Hinsicht ist es anders, viel anders worden in unserer neuen Zeit. Wer den Blick auf unsere moderne Pädagogik in ihrem ganzen Umfange richtet, der wird vor allem mit Freuden gewahr werden, dafs uns überall neues Leben und frisches Schaffen entgegentritt, eine freudige Lebensfülle, die uns mit hinreifsender Begeisterung und inniger Freude ergreift. An höheren Schulen dominiert zwar noch das Lehrplanaggregat, was wohl zum guten Teil in dem (in diesen Schularten teilweise wohlberechtigten) Fachlehrersystem seinen Grund hat. Doch meine ich: Das Fachlehrersystem schliefst es keineswegs aus, dafs der Schüler nach *Lessing* »von einer Szienz in die andere« schauen kann, wenn die Basis der ganzen Schularbeit ein Lehrplan abgiebt, der nicht fachwissenschaftlich, sondern im Sinne der Schulwissenschaft angelegt ist. Die Volksschule kommt tagtäglich mehr von einem losen, nämlich beziehungslosen Aneinanderreihen der Unterrichtszweige ab. Freilich unsägliche Mühe und Arbeit hat's gekostet, ehe es soweit kam. Wie lange doch hielt man die Forderung nach Einheit, nach Harmonie in der Vielheit der Fächer, den Einklang des vielgliedrigen Ganzen für eine hochgradige Borniertheit und die alten, tiefausgelaufenen Geleise für die einzig möglichen und richtigen Wege! Prinzip war eben nur: Je bunter, desto

---

[1]) »D. h. ein Mittel, das guten wie schlechten Zwecken dienen, demnach mit moralischen Bedürfnissen des Gemütes in Konflikt geraten kann.« (Prof. Dr. *Vogt*, Die Ursachen der Überbürdung in den deutschen Gymnasien. 12. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. S. 109.)

besser, denn: *variatio delectat.* Endlich aber konnte man sich nach langem Hin- und Widerreden (manchmal auch: »nach langem verderblichen Streite«) — doch mit der neuen Theorie mehr oder weniger befreunden, sie blieb indessen lange in der Hauptsache aschgraue Theorie, die es in der Schulpraxis beim »bewährten« Alten liefs. Bekanntlich macht sich ja die Ausführung einer Idee nicht von selbst, denn »leicht beieinander wohnen die Gedanken, doch hart im Raume stofsen sich die Sachen«. Die Konzentration war vorderhand noch Zukunftsmusik, zu deren Komposition die helfenden Hände fehlten. Jedoch heute tritt auf's deutlichste das Bestreben zu Tage, das Sachlich-Verwandte zu verbinden, kurz gesagt: zu konzentrieren.[1]) Im Lehrplane und so auch im Unterrichte hören die Fächer immer mehr auf,[2]) unbekümmert um einander ihre eigenen Wege zu gehen und vereinzelte Kenntnisse wohlgeschieden nebeneinander im kindlichen Geiste aufzustapeln. Indem aber die vielen Glieder des Unterrichts so oft als nur möglich in enge Verbindung treten, sorgt der Schulunterricht für rechten, inneren Zusammenhang unter den Vorstellungen und damit zuguterletzt auch für gute Verbindung mit dem sittlichen Gedankenkreise, mithin für jene Geistesverfassung, woraus am leichtesten und sichersten ein festes ethisches Wollen blüht. Nur ein in allen seinen Teilen konzentrierender Unterricht wirkt als Ganzes, als eine untrennbare Einheit auf den gesamten, ungetrennten Geist des Menschen, dessen Ver-

---

[1]) Einen historisch-kritischen Überblick über die verschiedenen, oft sehr in die Irre gehenden Auffassungen der »Konzentration« bieten die Dr. *G. K. Barth*sche Schrift: »Der Begriff Konzentration in der Unterrichtslehre.« (Borna b. Leipzig, Robert Noske) und der *Schubert*sche Artikel: »Konzentration« im Encyklopäd. Handbuche der Pädagogik von Prof. Dr. *Rein.* Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.

[2]) Der gesunde Gedanke, dafs die Unterrichtsstoffe zu konzentrieren sind, ist freilich vielfach durch einseitige Betonung überspannt worden und hat zu krankhaften, oft geradezu unsinnigen, Spott und Hohn erregenden Übertreibungen geführt.

stand und Phantasie, Gemüt und Willen unlösbar miteinander verbunden sind.

Woher aber diese Wendung? Man gab das Prinzip der Fachwissenschaft auf und trug den Wünschen der Schulwissenschaft Rechnung, indem in Rücksicht auf die Einheit des Bewufstseins und in der Erkenntnis der grofsen Gefahren eines zerstückten Gedankenlebens für die Charakterbildung eine pädagogisch richtige Konzentration durchgeführt und das Lehrplanaggregat, die Disharmonie der Fächer in ein Lehrplansystem, in eine wunderbare Harmonie der Fächer verwandelt wurde. Man sah ein, dafs die immer und immer wieder auftauchenden Klagen über Überbürdung der Schüler, über die unfruchtbare Vielwisserei, dem das Können und Verständnis oft genug abgehe, nicht durch Mafsregeln einer sog. »chirurgischen«[1]) Pädagogik, die alles Heil im Wegschneiden so und so vieler Unterrichtszweige sieht, sondern durch eine zweckmäfsige »Vereinigung des Mannigfaltigen« (*Zillers* Vorlesungen, 3. Auflage, S. 241), wobei jedes Fach seinesgleichen fördert, vorbereitet und unterstützt, für alle Zeit verstummen können. Nur einige Beispiele seien angeführt! Den biblischen Geschichtsunterricht und den sog. Katechismusunterricht sucht man immer mehr organisch zu verknüpfen; der Luthersche Katechismus mit seinen abstrakt gehaltenen Lehren soll als frische Pflanze aus dem guten konkreten Grund und Boden der heiligen Schrift wachsen. »Sollte aber ein Lehrer gezwungen sein,« schreibt *Thrändorf*, der grofse Reformator des gesamten Religionsunterrichts,[2]) »die biblische Ge-

---

[1]) Der Vorschlag, ganze Fächer zu streichen, wurde besonders von *H. W. J. Thiersch* und *Th. Waitz* (1857: Zur Frage über die Vereinfachung des Gymnasialunterrichts) verfochten und von *Stoy* als »chirurgische Konzentration« charakterisiert.

[2]) Der Religionsunterricht: Das Leben Jesu und der zweite Artikel. Vorwort S. 4. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. Vgl. »Die Behandlung des Religionsunterrichts.« Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.

schichte vom Katechismus äußerlich zu trennen, so wird er um so mehr bemüht sein müssen, den inneren Zusammenhang aufrecht zu erhalten. Am besten würde er vielleicht thun, wenn er die beiden Reihen parallel laufen ließe, so daß die beim biblischen Geschichtsunterricht angefangenen Entwickelungen in dem gleichzeitigen Katechismusunterricht weitergeführt und zum Abschluß gebracht werden könnten.« Die Zweige des deutschen Unterrichts »dürfen nimmer ohne gegenseitige Fühlung betrieben werden, dürfen kein Neben- und Nacheinander, sondern müssen ein In-, Mit- und Durcheinander bilden; der Weg zum Ziel muß ein wahres Straßengewebe sein.«[1]) Das Bedürfnis, die einzelnen Fächer der Naturwissenschaften zu einem Unterrichtsgegenstande zusammenzuschließen, ringt nach Befriedigung, »um so der unheilvollen, durch nichts zu rechtfertigenden systematischen Spaltung in fünf oder sechs Reihen ein Ende zu machen.«[2]) Im Gesangsunterrichte haben sich geistliche und weltliche Lieder »den Stoffen des Religions- und Sachunterrichts, oder besonderen Veranlassungen des Natur-, Schul- oder Volkslebens anzuschließen.«[3]) Auch für andere Lehr-

---

[1]) *Gustav Rudolph*: Der Deutschunterricht. Entwürfe und ausgeführte Lehrproben. 1. Abteil. S. 4. Leipzig, Wunderlich.

[2]) *Richard Seyfert:* Der gesamte Lehrstoff S. 3. 3. Aufl. Leipzig, Wunderlich. Bei *Seyfert* tritt an die Stelle der Vielheit der naturkundlichen Fächer eine Zweiheit: Arbeitskunde und Naturkunde.

[3]) Schulrat *Schreyer*: Entwurf zu Stoff- und Stundenplänen für die einfachen Volks- und allgemeinen Fortbildungsschulen. 4. Aufl. S. 99. Annaberg, Grasersche Buchhg. S. 100: »Im Liederkursus ist die Beziehung des Liedes zu den Gedankengebieten des Unterrichtes aufzusuchen.« Dieser Lehrplan hält auch sonst auf Konzentration, z. B. S. 86: »Alle Lesestücke sind vom Lehrer bei seiner Vorbereitung auf den Unterricht . . . . insbesondere in Beziehung zu den behandelten Unterrichtsstoffen, oder des Naturverlaufs, oder des Familien-, Gemeinde- und Volkslebens, also nach inneren Gesichtspunkten . . . . zu bestimmen.« S. 87: »Sollen im Schönschreiben Wörter oder Sätze geschrieben werden, so wird der Lehrer solchen den Vorzug geben, deren Inhalt mit dem übrigen

fächer giebt es theoretische und praktische Konzentrationsversuche, die freilich nicht immer recht geglückt sind und Zwang und Künstelei verraten.

Jedoch es fehlt auch nicht an Disziplinen, die die pädagogische Kultur in Bezug auf Vereinheitlichung herzlich wenig beleckt hat. Es sei mir vergönnt, dreier Fächer zu gedenken, die sich *in praxi* zu allermeist in lose Glieder zersplittern und das umschlingende Band ungeknüpft lassen, ich meine nämlich die Formenkunde, die sonst Formenlehre, Raumlehre und Geometrie betitelt wird, den Zeichenunterricht und den sog. Handfertigkeitsunterricht.

Ich stelle die im folgenden zu beweisende Behauptung auf: Die genannte Dreiheit von Schulfächern mufs ihrem Wesen nach eine Konzentrationseinheit, eine Konzentrationsgruppe bilden. Die in Rede stehenden Lehrzweige, die genau genommen Stammesbrüder, Blutsverwandte sind, können sich sehr gut zu gegenseitigem Nutz und Frommen zu einem Dreibunde, zu einer Art Schutz- und Trutzbündnis vereinigen.

> »Eins mufs in das andre greifen,
> Eins durch's andere blühn und reifen.«
>
> »Aus der Kräfte schon vereintem Streben
> Erhebt sich wirkend erst das wahre Leben.«

»Einigkeit macht stark,« heifst's schon im Sprichwort, und jede geteilte Kraft ist eine schwache Kraft. Das alles sind einfache Wahrheiten, die immer in dem Munde geführt werden, so dafs man sich fast überlegen mufs, sie immer und immer wieder zu wiederholen, und doch sind sie auch weise Schultheorie und treffen den Nagel auf den Kopf und verdienen auch Umsetzung in die Unterrichtspraxis. »Das wahre Leben« des einzelnen Faches

---

Unterrichte in sachlicher Verbindung steht.« S. 83: »Alle erläuterten, inhaltlich und sprachlich wohl eingeprägten Musterstücke werden nach dem Inhalte des Unterrichtes oder nach den Lebenslagen der Kinder ausgewählt.«

ruht nur in der Gesamtheit; ein Fach lebt nur wirklich, soweit es im Ganzen lebt und »sich als ein dienendes Glied an ein Ganzes« anschliefst. »Ein jeder (Unterrichtsgegenstand) thue seine Pflicht und strebe treu zum Ganzen!«

Nach dieser »Zielstellung« kann es mir nun blofs darauf ankommen, mich über das Neben- und Nacheinander der bekannten drei Unterrichtsgegenstände zu äufsern, anders gesagt, ich will den geneigten Leser zum Nachdenken über die Beziehung der drei Bundesgenossen: Formenkunde, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht zu einander anregen; andere Fragen lasse ich aber aufser Spiel. Auf jeden Widerspruch und auf Einwendungen einzugehen, liegt mir hier ebenso fern. Auch wollen sich alle meine Erwägungen gröfster Kürze befleifsigen, denn von dem verwandtschaftlichen Verhältnis unserer Trias gründlich zu verhandeln, könnte allein ein dickleibiges Buch erfordern.

Unsere 3 Fächer verhalten sich so, als hätten sie (wie Öl und Wasser) miteinander nicht das Geringste gemein, als gingen sie einander nichts an, als hätte keins Grund, auf das andere die geringste Rücksicht zu nehmen, sie zeigen sich gegenseitig sonach recht rücksichtslos. Und doch sind sie so nahe Verwandte, ja Geschwister, Blutsverwandte, die von einander abhängen, gewissermafsen auf ein Ziel zusteuern und darum Hand in Hand, Arm in Arm gehen sollten.

Zunächst ist es unbedingt nötig, in aller Kürze zu erwägen, woran es liegt, dafs zwischen den drei bewufsten Fächern kein Freundschaftsbund zustande kommen konnte.

Nun, jedes Fach trägt daran Schuld.

Die Formenkunde konnte bei seinem bisherigen streng fachwissenschaftlichen Charakter, bei dem falschen, vornehmscheinenden hochakademischen Wesen beim besten Willen mit anderen Disziplinen nicht die geringste Gemeinschaft haben; sie mufste stolz für sich, in souveräner Selbständigkeit einhertrotten. Ja, hier hält man's nicht einmal für notwendig, die formenkundlichen Stoffe, die

miteinander verwandt sind, in einen gewissen Zusammenhang zu bringen und damit eine Konzentration innerhalb des Faches (Konzentration im engeren Sinne) anzubahnen. Zunächst ist dieser Übelstand dem logisch-synthetischen, echt mathematisch-wissenschaftlichen Unterrichtsgange, dem durch und durch falschen *principium successionis*, in die Schuhe zu schieben, die ganze Formenkunde, als Körper, Leib gedacht, wird, so lang sie ist, von einem steifen, ungelenkigen Skelett, System [1]) genannt, durchzogen.

Dazu kommt der verhängnisvolle Aberglaube, der formenkundliche Unterricht müsse — analog der Spezialwissenschaft an der Hochschule — durchaus abstrakt, formal gehalten sein, die Formenkunde dürfe deshalb nur mit Modellen aus Pappe, Blech, Holz bei Körperformen und mit Kreidezeichnungen an der Wandtafel, auf »dem schwarzen Brette« bei Flächen-, Winkel- und Linienbetrachtungen als Anschauungsmittel [2]) von rechtem Schlage zu Werke gehen. Modellkultus und Wandtafelmethode gelten fürs Heilserum, gehören aber bei Lichte besehen zu den Grundgebrechen, die unserm Fache anhaften. Man hat sich's, wie es scheint, gar nicht überlegt, daſs dem Schüler auf diese Weise nur bloſse, nackte Körper-, Flächen-, Winkel- und Linienformen geboten, eigentlich nur wissenschaftliche Dinge, die der Zögling in aller Welt nirgends antrifft, [3]) dargereicht werden. Der Unterricht besteht in einer streng theoretischen Unterweisung, die nur mathe-

---

[1]) »Das System darf nicht Basis, sondern muſs Produkt des Unterrichts in der Formenkunde sein.« Die deutsche Schulreform 1899, Nrn. 22—27.

[2]) Modelle und Zeichnungen, die die Formen nur abgeleitet bieten, dürfen erst nach Vorführung der wirklichen Gegenstände bei ihrer formellen Betrachtung auftreten und können hier, wie auch auf der Anwendungsstufe zur Vertiefung, Erweiterung und Befestigung des Wissens zweckmäſsig Verwendung finden.

[3]) Da ja die Formen aus dem innigen, gesunden Zusammenhange mit den Gegenständen der realen Welt herausgerissen, von den Objekten der Wirklichkeit abstrahiert, d. h. wörtlich »abgezogen« sind.

matische Gelehrsamkeit, theoretisches Wissen als Selbstzweck vermittelt, ein praktisches Verstehen aber völlig ausschliefst; der landläufige Unterricht ist nur ein Lehren über Formen, also Formenlehre, Raumlehre; er giebt nur Formenbeschreibung und hegt und pflegt im Grunde nur das, was vor wenig Lustren in der Naturkunde als Naturbeschreibung und in der Erdkunde als Erdbeschreibung im Schwange war, aber gegenwärtig in Acht und Bann gethan ist.[1]) Dieser irrationale Betrieb macht's nicht allein, dafs der formenkundliche Unterricht mit seinen trockenen, öden, weil durch und durch gelehrten Untersuchungen[2]) und seinen kraft- und saftlosen Kathederideen dem Schüler ungeniefsbar und sterbenslangweilig ist, sondern dafs die Formenkunde — was ja hier besonders in die Wagschale fällt — zum Papierunterricht, demnach klösterlich, stubenhockerisch, weltentsagend, lebenhassend wird und sich selber lebt. Ganz erklärlich ist's darum auch, dafs die Formenlehre niemals Willens ist, sich anderen Unterrichtsgegenständen zu nähern, anzupassen, sich an andere Schulzweige anzuschliefsen, sondern jeder selbst leisen Verbindung geflissentlich in weitem Bogen aus dem Wege geht. Die übliche Formenkunde lebt offenbar des Glaubens, auch ohne Hilfe einer Bundesgenossin gut auskommen, das ihr gesteckte Ziel von selbst, ohne Zuthun anderer, erreichen zu können.

Inwiefern aber war der Zeichenunterricht hinderlich an einer Eingliederung und Einordnung ins Schulganze? Wie erklärt sichs, dafs das Zeichnen nicht auf gute Freunde und getreue Nachbarn hält?

---

[1]) Die Formenlehre mufs sich wie andere Disziplinen didaktisch entwickeln, nämlich zur Formenkunde ausbilden.

[2]) Der Pädagog handelt hier wie der kahle Fachwissenschaftler, dem in seinen Arbeiten für eine absolute Wissenschaft alle Empfindung für die wirkliche Dingewelt eingefroren zu sein scheint, er scheut sich, die hohe fachwissenschaftliche Materie so mit dem Alltäglichen und Gewöhnlichen auf eine Linie zu stellen.

Häufig besteht das Zeichnen lediglich darin, dafs die Kinder nachmalen, was ihnen der Lehrer aus einer Zeichenschule an die Tafel[1]) zeichnet oder was ihnen die Zeichenvorlage[2]) bietet.[3]) Ein Unterricht, der sich beispielsweise die seelenmordende Art eines *Tretau* (*a tempo*-Arbeiten!) zum Vorbilde nimmt, existiert um seiner selbst willen, ist auf sich selbst angewiesen, kann folglich auf Nachbarfächer nicht im geringsten Bezug nehmen und lehrt *ad hoc.* Doch: Gott sei dank! ist es im Zeichenunterrichte in den letzten 15 Jahren bei weitem besser geworden. Man kommt immer mehr von der Unsitte ab, den Schülern tote, nichtssagende, nackte, blafs und bleiche Gestalten auf Zeichenblättern und an der Wandtafel *ad oculos* zu demonstrieren, und schreitet vom Leben zur Form[4])

---

[1]) Von Selbstdenken, Selbstfinden und Selbstkombinieren kann natürlich dabei nicht die Rede sein. — Auch das Zeichnen nach der Natur kann die Wandtafel nicht entbehren.

[2]) »Vorlagen dienen im Zeichnen nur als Lehrmittel. An ihnen zeige man, wie Gegenstände und Zierformen zeichnerisch dargestellt werden, an ihnen werden die für zeichnerische Darstellung geltenden Gesetze entwickelt. Sie sind so zu behandeln, dafs die Schüler in ihnen Sachen zu sehen meinen. Keineswegs dürfen sie aber von Anfang an kopiert werden. Das Kopieren ist nur für vorgeschrittene Schüler, die die Fähigkeit haben, die Vorlagen zu verstehen, zulässig. (Offizieller Katalog für die Lehrmittelausstellung der 10. Allgemeinen Sächs. Lehrerversammlung 1894. S. 99.)

[3]) »Das bisher übliche verständnislose Nachzeichnen von Vorlegeblättern ist nirgends zu gestatten!« lautet der 9. Grundsatz des Vereins der Zeichenlehrer. Um jeden Betrug des Schülers beim Kopieren in Originalgröfse durch Mifsbrauch der Vorlage zu verhindern, ist die Wiedergabe einer Zeichnung in verändertem Mafsstabe (Verkleinerung oder Vergröfserung) zu empfehlen. Das Übertragen in andere Gröfsen stellt freilich eine bedeutend schwierigere Aufgabe, die ein allseitiges Vergleichen der Längen- und Breitenverhältnisse des zu zeichnenden Gebildes, ein viel genaueres Denken als das einfache Nachahmen der gegebenen Gröfse, so dafs der Schüler dabei viel profitiert.

[4]) Manche Verfasser von Zeichenwerken machen den Vorschlag, in der Zeichenstunde von der abstrakten Form zur lebendigen Wirklichkeit zu gehen. Jedoch das ist Krebsgang. Von dem Leben

und läfst Natur- und Kunstgegenstände aus der Heimat bildlich darstellen. Doch hierbei wird in der Regel darin gefehlt, dafs man ixbeliebige Dinge zeichnen läfst, die das Kind das erstemal sieht, die im sonstigen Schulunterrichte nicht einmal ihrem Namen nach auftreten, also dem kindlichen Interesse fern liegen. Auf Objekte der Wirklichkeit nimmt der Zeichenunterricht mithin nur in eigenem Interesse Bedacht, ohne an das Wohl anderer Lehrfächer zu denken. Nur zufällig, unabsichtlich mag das Zeichnen einige Male ins Gehege eines anderen Unterrichtsgebietes kommen. Kurzum, das Zeichnen sitzt sozusagen auf einem Isolierschemel, der bekanntlich mit der Umgebung in keiner Verbindung steht; der Zeichenunterricht will eben von Dingen, die sich aufserhalb seiner vier Pfähle befinden, am liebsten weder etwas sehen noch hören. Ja, manche Zeichenlehrer halten es unter ihrer und zugleich des Zeichenunterrichtes Würde, ihr Leibfach mit anderen Teilen des Unterrichtes zu verflechten; denn, wie männiglich bekannt, hält der Fachphilister, der auf sein Fach schwört und auf andere Fächer (und deren Liebhaber) mit einer gewissen Geringschätzung herabsieht, ein unterrichtliches Verknüpfen und Verweben für gleichbedeutend mit einem Rückgange in seinem Interessengebiete und somit für einen Raub an dem Fache selbst.

Wie stehts zum Dritten und Letzten im sog. Handfertigkeitsunterrichte nach dieser Hinsicht?

Strenggenommen laboriert er an demselben Fehler. Auch er gleicht einer Insel, der die ganze Umgebung nichts angeht. Bei rechter Leitung versäumt der Handfertigkeitsunterricht (wie aus manchen Plänen zu ersehen ist) zwar nicht, gelegentlich nach links und rechts zu sehen und seine Fühler nach nebenanliegenden Stoffgebieten des Unterrichts (Naturkunde, Erdkunde, Formenkunde z. B.) auszustrecken. Aber in der Hauptsache nimmt unser Neu-

---

zur Form ist allenthalben die Gasse, die da heifst: die richtige, in dem Sprachunterricht, in der Formenkunde, in dem Zeichenunterricht und auch im sog. Handfertigkeitsunterrichte.

ling unter den Unterrichtsgegenständen wenig Notiz von dem, was um ihn liegt und vorgeht. Er zieht seine eigene Strafse und erscheint als ein isoliertes und damit urneues Fach, das in seiner Sonderstellung ein ganz neues Schulgebiet eröffnet und eine nagelneue Aufgabe der Schuljugend stellt. Der Handfertigkeitsunterricht, den man heutzutage lieber Handarbeit ruft, erscheint aus diesem Grunde als ein äufserliches Anhängsel am und förmlich als »fremder Körper« im Schulorganismus. Die Anfertigung der Dinge aus Pappe, Papier, Holz oder gar von Metall hat ihren Zweck in sich selbst und will den Zögling nur mit einer Handfertigkeit,[1] einer manuellen, technischen Geschicklichkeit ausrüsten. Es fehlt auch hier nicht an Männern (die zwar für ihr Fach schwärmen, aber meistens von den Bedürfnissen und Fragen unserer Schule, um einen Ausdruck *Luthers* zu gebrauchen, so viel wie der Esel vom Harfen verstehen),[2] die sich niemals zu einer Einverleibung ihres Lieblingsfaches verstehen können. Soll ein neues Fach herrliche Früchte zeitigen, so mufs es als ein Edelweifs in natürlicher Weise

---

[1]) Darum sprach man anfangs nur von Handfertigkeitsunterricht und *Ziller* von technischen Beschäftigungen. Auch der Ausdruck »Handarbeit« will mir nicht gefallen, da doch der in Rede stehende Schulzweig wies Zeichnen fürs Kind ein Mittel ist (neben der Sprache!), seine Vorstellungen und Gedanken zum Ausdruck zu bringen. Zeichnen und der sog. Handfertigkeitsunterricht nenne ich darum lieber zeichnerisches und körperliches Darstellen. Beide Fächer schulen das Sehen des leiblichen und geistigen Auges; die Hand spielt beim zeichnerischen wie plastischen Nachbilden eine immerhin untergeordnete Rolle. Was der Geist befiehlt, macht willig die Hand, die im Dienste des Befehlshabers steht.

[2]) Es sind meist solche Anhänger des Handarbeitsunterrichtes, die die kleine Schwäche besafsen, die Bedeutung, den nationalen, moralischen, wirtschaftlichen und wer weifs was für Wert ihres empfehlenden Faches zu wunderwas aufzubauschen und sich in Superlativen zu ergehen. Sie führen eine Menge »triftige« Gründe an, woraus ihrer Meinung nach die Notwendigkeit der Einführung »evident« hervorgeht. Sieht man aber genau zu, so tritt klar zu Tage, dafs ihre Begründungen auf sehr schwachen Füfsen stehen.

in den grofsen Hauptstamm alles Unterrichts eingefügt werden. Da sich in den meisten Fällen der Handfertigkeitsunterricht nicht zu einem Anschlufs an den übrigen Unterricht bereit finden konnte, so kann es auch nicht Wunder nehmen, wenn ihm zum Löwenanteil der Schulen der Einlafs versagt worden und in vielen Orten eine Einführung gänzlich aussichtslos ist; gerade die unabhängige, absolute Abgeschlossenheit hat dem Handfertigkeitsunterrichte viele Feinde eingebracht, die aus pädagogischen Gründen gegen den Eingang des neuen Faches aufs entschiedenste Verwahrung einlegen und sogleich in hellen Zorn geraten, sobald man ihnen mit Handfertigkeitsbestrebungen etwas zu nahe kommt.

Hiernach hat ein Zweifaches es verschuldet, dafs unsere drei Fächer keine Genossenschaft, keine Innung im Sinne der Konzentration bilden konnten, zum ersten die widersinnige Betriebsweise in den einzelnen Zweigen, zweitens die übergrofse Furcht, dafs jeder Disziplin eine Perle aus der Krone fallen, dafs sie etwas an ihrer Ehre einbüfsen würde, wenn sie sich mit einem daneben liegenden Fache einliefse, eine Vermählung, eine Verkettung einginge, in nachbarlichen Verkehr träte.

So kann es bei dieser Disharmonie vorkommen, dafs die Formenkunde bei der Betrachtung des Rechtecks steht, während die Zeichenstunde sich mit dem Kreise und den kreisförmigen Dingen befafst und der Handfertigkeitsunterricht pyramidische Gegenstände herstellt, dafs also in den zwei darstellenden Disziplinen das Rechteck vielleicht vor Jahr und Tag (oder auch nicht) abgethan ist und der Kreis im Handfertigkeitsunterricht erst später zur Behandlung gelangt, hingegen Kreis und Pyramidenform erst im nächsten Schuljahre in dem formenkundlichen Unterrichte aufs Tapet kommen. Nichts als unerhörte Dissonanzen, die jedem einigermafsen pädagogisch geschulten Ohre unerträglich sind. Der verhängnisvolle Nonsens springt deutlich ins Auge. Da es doch unsere 3 Fächer im Grunde genommen mit einer und derselben

Materie zu thun haben, und zwar mit den Formen und dem Formen, zum guten Teil einem Ziel nachstreben, giebt es nichts Natürlicheres als einen Zusammenschlufs, eine Verschmelzung. Aber keinem dieser Zweige fällt es ein, sich irgendwie nach dem Gange des andern zu richten. Unsere drei miteinander ganz eng verwandten, engverschwisterten Unterrichtsgegenstände marschieren getrennt und wollen doch einem Ziele zustreben. Dafs dabei Zeit und Kraft im Übermafs unnütz vergeudet und Zersplitterung erzeugt wird, ist einzusehen ohne grofse psychologische Kenntnisse.

Ausdrücklich sei bemerkt, dafs man schon oft[1]) eine Verquickung der Formenkunde, des zeichnerischen und plastischen Darstellens in Vorschlag gebracht hat. Soweit meine Litteraturkenntnis reicht, sind aber die Versuche, dem schönen Gedanken von der Verquickung unserer drei Fächer greifbare Gestalt zu geben, so gut wie gescheitert, zum mindesten schlecht ausgefallen und nicht vom Glück begünstigt gewesen. Mitunter wirkt die Einschachtelung und Anklebung des Zeichnens und der Handarbeit in den Rahmen der Fächer geradezu komisch, noch öfter gesucht und gezwungen; allüberall blickt einem die Verlegenheit des Vorschlagenden entgegen. Willkür, grundsatzlose Willkür, Zufall spielen dabei die Hauptrolle, so dafs man unwillkürlich an die Art und Weise des Nesterbaues bei den Schwalben erinnert wird. Zum grofsen Teile jedoch ist unsere Konzentrationsforderung nicht über die Theorie hinaus gekommen; man begnügte sich hier, wie so oft in didaktischen Angelegenheiten, den Konzentrationsgedanken *in abstracto* zu fassen, um dann *in concreto* unbekümmert

---

[1]) Den Versuch, Formenkunde und Zeichnen zu verbinden, machten z. B. *Sauer* und *Hertzsprung* (»Raumlehre und Zeichnen«, Berlin), *Battig* (»Formenlehre und Zeichnen«, Breslau), *Kaiser* (»Leitfaden der Raum- und Formenlehre«, Hannover), *Joachim* (»Zeichenunterricht in der Volksschule im Anschlufs an den Unterricht in der Raumlehre«, Breslau 1879), *C. F. W. Deicke* (»Über die Verbindung der Elementarstufen des Zeichnens mit den Elementen der geometrischen Formenlehre«, Nordhausen 1857).

um das Konzentrationsprinzip die uralten pädagogischen Geleise auch fernerhin zu befahren. Der Geist war willig, aber das Fleisch war schwach. Und wie mannigfach, ja vielfältig sind die Berührungspunkte und die Fäden, die zwischen unsern Lehrgegenständen geschürzt werden können.

»Wo ein Tritt tausend Fäden regt,
Die Schifflein herüber, hinüber schliefsen,
Die Fäden ungesehen fliefsen,
Ein Schlag tausend Verbindungen schlägt.«
(Aus dem »Faust«.)

Wollen und sollen Formenkunde, zeichnerisches und körperliches Darstellen — wie es im Liede heifst — treu und fest zusammenhalten und wie Brüder zum Bunde die Hände reichen, so mufs vor allen Dingen die Formenkunde, die Führerin unseres Dreibundes, ihren Charakter ändern, von Kopf bis zu Fufs eine andere Gestalt annehmen.

Die Formenkunde darf nicht mehr wie bis *dato* ein blofser Formenunterricht, sondern mufs im Grunde Sachunterricht, Sachkunde, Naturkunde und als solche Heimatkunde sein und bleiben. Der formenkundliche Unterricht hat ohn Unterlafs die Formen im Bereiche der reichen, überreichen Natur und Kunst in den Kreis der Betrachtung zu ziehen, die Sachen, die Dinge, woran die schönen und zweckmäfsigen Natur- und Kunstformen haften, als Anschauungsmittel zu benutzen. Natur und Kunst sind das eigentliche Gebiet, in dem der formenkundliche Unterricht atmen und leben mufs. Das fordert schon der Zweck der Formenkunde gebieterisch, den Schüler mit seinem ihn allenthalben umgebenden Formenreichtum bekannt zu machen; also Grundsatz ist: Von lebenswahren Dingen werden die Lebensformen abgeleitet und hernach einer denkenden Betrachtung unterzogen, die die Bedeutung, die Verwendung der Form hervorkehrt. Darauf hier weiter einzugehen, ist jetzt nicht der Ort.[1]) Doch nach dem An-

[1]) Ich erlaube mir, auf meine »Formenkunde als Fach« (Bleyl & Kaemmerer, Dresden) zu verweisen.

schauen der konkreten Dinge mit den konkreten Formen (Lebensformen)[1]) und dem zur Abstraktion der Form notwendigen Denken kann und darf der Unterricht niemals seine Akten schliefsen. Es mufs noch eine Unterrichtsmafsnahme hinzukommen, wenn nicht das Voraufgehende mitunter ein Strich aufs Wasser sein soll, ich meine das Anwenden. Davon konnte bisher der formenkundliche Unterricht aus Mangel an Zeit wenig, zu allermeist gar nicht recht Gebrauch machen. Die Anwendung besteht bei Formenbetrachtungen[2]) unter anderem im Nachbilden der behandelten Formen. Jede »Formenbetrachtung« geht zunächst darauf aus, von der neuen Form eine »klare und deutliche Anschauung« *(Pestalozzi)* im Schüler zu erzeugen. Dies geschieht 1. durch Herleitung von wirklichen, konkreten Gegenständen der Umgebung und 2. durch Zerlegung der Form in ihre Bestandteile (Flächen, Linien, Kanten, Winkel, Ecken, Punkte). Aber niemals ist bei der Anschauung (Wahrnehmung) stehen zu bleiben. Da weiterhin der formenkundliche Unterricht lediglich mit den Vorstellungen von den Formen operiert, ist es von nöten, die klare und deutliche Anschauung von den Formen in eine klare und deutliche Vorstellung umzuwandeln, ja, allein des Vorstellens wegen erfolgt das Anschauen der konkreten Formen. In manchen Zöglingen vollzieht sich das Ausgestalten der Anschauung zur Vorstellung ganz von selbst, ohne Zuthun von aufsen, aber viele Schüler bedürfen der pädagogischen Unterstützung. Unklarkeit und Undeutlichkeit haften mehr oder weniger den Formenvorstellungen der ganzen Klasse an, und bei den meisten Kindern hat die zur Vorstellung erhobene Anschauung nur kurzen

---

[1]) konkret kommt her von dem Wort *concrescere*, d. h. mitwachsen, zusammenwachsen. Konkrete Formen sind mit ihrem Gegenstande zusammengewachsen, verwachsen und nur begrifflich davon zu trennen.

[2]) Die Formenkunde beschäftigt sich mit einem Dreifachen, nämlich mit Formenbetrachten, Formendarstellen und Formenberechnen.

Bestand. Das einzige Mittel, jenen psychischen Akt von der Formanschauung zur Formvorstellung wirksam zu beeinflussen, ferner schiefe Vorstellungen von der Form zu beseitigen, und endlich die Formvorstellung haltbar zu machen,[1]) ist und bleibt das bildliche Darstellen, anders gesagt, das bildliche Darstellen sorgt für dauernde[2]) klare und deutliche Formenvorstellungen, was in einem solchen Grade durch bloſses Anschauen und Vorstellen, auch durch mündliches oder schriftliches Darstellen[3]) des Angeschauten mittelst des Wortes im besten Falle und beim besten Willen ein Ding der Unmöglichkeit ist. Wie kann das aber nur möglich sein? Das Geheimnis des bildlichen Darstellens, wobei der Schüler seine Gedanken, seine Vorstellungen versinnlicht, sichtbar fixiert, liegt vor allem in dem Analysieren der Gestalt in ihre Stücke und in dem darauffolgenden Zusammensetzen der Teile, im Aufbauen zu einem Ganzen.[4])

---

[1]) Selbst das für den Augenblick vollkommen klar und deutlich Aufgefaſste kann sich schnell wieder verdunkeln und unter die Schwelle des Bewuſstseins fallen. »Zeichnen gehört zur Vollendung alles räumlichen Auffassens hinzu.« (*Ziller*, Materialien, § 192.)

[2]) Das innere Bild muſs dauerhaft sein, also selbst nach geraumer Zeit in derselben Vollkommenheit wieder erzeugt werden, ins Bewuſstsein treten können.

[3]) Das bildliche Darstellen ist wie der mündliche und schriftliche Gedankenausdruck ein formales Darstellungsmittel. Jede Art der Darstellung bringt Inneres zur Erscheinung. »Es wird am Zeichnen ein viel vollständigeres Darstellungsmittel gewonnen, als es die Sprache liefern kann, und zwar aus dem Grunde, den *Lessing* im Laokoon nachweist: weil das Successive der Sprache im Widerspruch steht zu dem Simultanen der Gestalt.« (*Ziller*, Vorlesungen S. 219.) Dieselbe Stelle paſst auch aufs plastische Darstellen. »Eine bloſs mündliche Darstellung räumlicher Formen ist nicht statthaft, es muſs stets gezeichnet werden.« (*Ziller*, Materialien S. 230, 3. Anmerkung.) »Wenn ich es sagen könnte, würde ich es nicht malen,« sagte einmal *Ph. J. Runge*. Vgl. Artikel: Zeichenunterricht im Encyklopäd. Handbuche von *Rein*, VII, 688 ff. (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.)

[4]) In neuerer Zeit kommt bei Anhängern der physiologischen Psychologie noch ein anderes Moment hinzu. Nach ihrer Ansicht

Kurzum, das bildliche Darstellen, das Nachbilden ist das sinnenfällige Kriterium dafür, dafs das seelische Bild, das Innenbild, das Erinnerungsbild vollkommen ist oder nicht.[1])

Zunächst fällt es in den Arbeitskreis der Formenkunde, Darstellungen bildlicher Art vorzunehmen. In Schulen, wo die Zeit für die Formenkunde nicht gar zu knapp bemessen ist, kommt es auch zum bildlichen Darstellen, und zwar unter dem Namen: Geometrisches Zeichnen. Wie schon aus dieser Bezeichnung herausklingt, kommen nur die Flächenformen dran, doch nur sehr kurz; das Konstruieren von Körperformen aber fällt — wenn es hochkommt — nur dem Hausfleifse, d. h. hier soviel wie: dem Belieben der Schüler zu. Dafs in alledem nach voraufgehenden Erörterungen ein grofser Mangel liegt, dafs infolgedessen der formenkundliche Unterricht oftmals in den Wind redet und nichts ausrichtet, weifs jeder Lehrer, der auch blofs einige Wochen Unterricht in der Formenkunde erteilt hat. Daraus geht sonnenklar hervor, dafs der formenkundliche Unterricht ohne formenkundliches Darstellen nicht auszukommen vermag. Das formenkundliche Darstellen verdient innerhalb des ganzen Faches eine selbständige Stellung und darf nicht blofs als ein Anhängsel von Formenbetrachtungen angesehen werden, das

---

haben die Kinder die Kanten der konkreten Gegenstände, die eine gewisse typische Form gut zeigen, mit den Fingern und deren Flächen mit der Hand zu überstreichen. Auf diese Weise soll sich die Formvorstellung in eine Bewegungsvorstellung auflösen und damit anschaulicher werden. Die Bewegung ist die beste Erzeugerin der Formvorstellung. »Der Tastsinn ist der »Erkenntnis gebende« Sinn. Das Kind macht sich einen Begriff von der Form durch Begreifen im wirklichen Sinne; wie es dies ausführt, bestimmt seine Form»auffassung«. (*Reins* Handbuch, Artikel: »Zeichenunterricht«. VII, 705.)

[1]) »Eine vollkommen bestimmte, präzise und übersichtliche, also begriffliche Vorstellung von einer Gestalt ist ohne Zeichnen gar nicht erreichbar.« (*Ziller*, Vorlesungen 219). *Goethe* sagt: »Mir ist das armselige bifschen Zeichnen unschätzbar, es erleichtert mir jede Vorstellung von sinnlichen Dingen.«

bei schlechten Zeitverhältnissen einfach weggelassen wird.[1]) Das Darstellen in der Formenkunde bedient sich der Genauigkeit der Darstellung wegen gewisser Mafs- und Zeichengeräte,[2]) und zwar des Lineals und Winkels, des Mafsstabes und Zirkels; das Konstruieren ist an gewisse Hilfsmittel gewissermafsen gebunden, weshalb es auch gebundenes Zeichnen[3]) und konstruktives Zeichnen heifst.

Doch mit dem gebundenen Darstellen kann es keineswegs sein Bewenden haben; es mufs — der Lehrer mag wollen oder nicht — entschieden noch das freie Nachbilden hinzukommen, das die Hand ohne weiteres, ohne Hilfsmittel (nach dem Augenmafs) vollzieht. Durch das gebundene Zeichnen mufs das Auge befähigt werden, den Stift auch ohne leitendes und messendes Werkzeug nach Wunsch zu führen. Das bildliche Darstellen ist nicht blofs eine technische Leistung, Handarbeit, sondern hauptsächlich Geistesarbeit. Richtig stellt am leichtesten bildlich dar, wer richtig sieht. Die Fähigkeit des Auges ist bedeutend wichtiger als die der Hand, die strenggenommen nur tüchtiger Übung bedarf und vom Geist dirigiert wird.

Beide Zeichenarten, das freie wie das gebundene, arbeiten nach gleichen Gesetzen. Das freihändige Darstellen unterscheidet sich auch wesentlich vom gebundenen, das sich in der Hauptsache mit abstrakten, nackten Gestalten befafst und auf die Nachbildung von Linien, Flächen- und

---

[1]) Manche Stoffe (z. B. Kreishalbmesser, Mittelpunkt des Kreises) lassen sich überhaupt nur mit Hilfe des Zeichnens dem Zöglinge nahe führen.

[2]) Das Darstellen der Form bezweckt ja neben anderem, die Schüler im Gebrauche der notwendigsten Mefs- und Zeicheninstrumente zu üben.

[3]) Das geometrische Zeichnen giebt die Form- und Mafsverhältnisse einer Raumgröfse ohne jede Veränderung wieder, das perspektivische Zeichnen hingegen stellt Form und Mafsverhältnisse einer Raumgröfse so dar, wie die Raumgröfse von einem bestimmten Standpunkte des Beschauers aus erscheint.

Körperformen sein Augenmerk lenkt. Dem freien bildlichen Darstellen, das sich, dem Lehrstoffe der Formenkunde entsprechend, in ein zeichnerisches und körperliches[1]) gliedert, fällt eine andere Aufgabe zur Lösung zu. Jede neu behandelte typische Linien-, Flächen- oder Körperform liegt eine mehr oder weniger lange Reihe von Gegenständen aus Natur und Kunst zu Grunde, die schon im vorangegangenen formenkundlichen Unterrichte samt und sonders als Repräsentanten der neuen Form aufgesucht und woran der Zweck ihrer formellen Verhältnisse, die Beziehung der Gestalt zur Sache, zum Dinge besprochen worden sind. Auf diese Objekte nimmt das zwiefache Nachbilden Bedacht; besonders verdienen diejenigen Gegenstände Berücksichtigung, die sich nach Zweck, Material u. dgl. m. zur Nachbildung für die Kinder besonders gut eignen. Wieviel Lebensformen nachgebildet werden, hängt allein von der zur Verfügung stehenden Zeit ab; einfache Schulverhältnisse werden sich mit wenig begnügen müssen. Jedoch es kommt weniger aufs Wieviel, als aufs Wie, auf die Art der Ausführung an. Klar auf der Hand liegt, dafs das bildliche Darstellen, das auf dem von der Formenkunde gelegten guten Grunde fufst, wohlvorbereitet ist und ohne breitspurige, zeitraubende theoretische Auseinandersetzungen frisch ans Werk gehen kann; das Darstellen in doppelter Form besteht eben nur in einem Handeln, das, wie alles Thun, auf vorher erlangter Ein-

[1]) Zeichnerisches Darstellen nimmt der Zeichenunterricht vor, dem plastischen Darstellen widmet sich der sog. Handfertigkeitsunterricht. In manchen Schulen ist es möglich, im achten Schuljahre auch das Zeichnen nach körperlichen Gebilden (die Körperformen in verschiedenen Stellungen) vorzunehmen. — Zum Teil kann das Freihanddarstellen aus dem Gedächtnis geschehen. Wie ein selbständiger deutscher Aufsatz der beste Beweis vom Erfolg des deutschen Unterrichts ist, so ist eine eigene Darstellung der Gedanken im Bilde ein untrüglicher Prüfstein der vorausgegangenen Formenkunde und des darstellenden Unterrichts.

sicht beruht, hier auf Formeneinsicht,[1]) und, wie sich *Ziller* (Grundlegung S. 463) ausdrückt, »vorzugsweise eine innere Thätigkeit ist.«

Hiernach haben sich Zeichnen und der Unterricht des plastischen Darstellens in Bezug auf Stoffwahl und Stofffolge streng nach der Formenkunde zu richten; der formenkundliche Unterricht ist für seine Begleitfächer weg- und zielweisend, bahnbrechend, tonangebend. Die Formenkunde giebt das Rückgrat unserer zu einem einheitlichen Ganzen verwachsenen Disziplinen ab. Der rote Faden der Formenkunde durchzieht das sich anschliefsende darstellende Fächerpaar von Anfang bis Ende. Es kann ja auch nicht anders sein, denn weder das Zeichnen noch der Handarbeitsunterricht verfügt über ein selbständiges Sachgebiet, über einen Stoffkreis, der ausschliefslich sein Besitztum ist. In stofflicher Hinsicht hängen die beiden darstellenden Disziplinen von der Formenkunde ab und bilden in jedem einzelnen Falle die direkte, unmittelbare Fortsetzung und zugleich den

---

[1]) Nach *Fröbel* »geht bei unserem Erziehungs- und Lehrgeschäfte das Darstellen, das Thun dem Erkennen und Wissen voraus.« (Grundsätze, Zweck und inneres Leben der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt in Keilhau.) Jedoch von jeher haben sich die Menschen in ihrem Wollen und Handeln nach ihrem Denken gerichtet. Wird ihr Denken auf Abwege geführt, so verläfst auch das Handeln den rechten Pfad. Die Redensarten: »Ich handle nach bestem Wissen und Gewissen« und »Erst wägen, dann wagen!« kündigen die kausale Abhängigkeit des Denkens vom Wollen aufs deutlichste an, und die tägliche Erfahrung bietet Tausende von Belegen dazu. Eigentümlich aber, dafs sich in unserer »psychologischen« Zeit die Zahl derer bedenklich zunimmt, die nach *Fröbels* Manier vom Können zum Wissen, vom Thun zur Erkenntnis, von der Praxis zur Theorie gelangen wollen. Die Kinder sollen also vorderhand aufs Geratewohl, ins Blaue hinein, nach Belieben Hand ans Werk legen und mit der Zeit durch Schaden klug werden. Darum ist's grundverkehrt, die Formenkunde von dem zeichnerischen und plastischen Nachbilden abhängig zu machen und das Zeichnen wie die Handarbeit jahrelang vor der erkenntnisbereitenden Formenkunde zu betreiben.

würdigen Schlufs der Formenkunde; sie schliefsen sich im eigenen Interesse eng an ihre Führerin an, denn keine Trennung und Abweichung bleibt ungestraft.

Eine alleinstehende Formenkunde vermag ebensowenig wie ein gesonderter Zeichen- und Handarbeitsunterricht auszurichten; nur verbunden leisten beide, was zu leisten ist. Zeichnerisches und plastisches Nachbilden sind kein willkürliches Nebeneinander und Nacheinander, sondern ein notwendiges Auseinander von der Formenkunde; und was zusammengehört und zusammen zu fügen ist, das darf die Pädagogik nicht scheiden. Doch fürchte man nicht, dafs die beiden Anschlufsfächer in unwürdige Fesseln geschlagen würden. Die Konzentration alteriert nicht die Selbständigkeit und freie Bewegung des zeichnerischen und körperlichen Darstellens als Fächer. Es verliert auch durch innere, natürliche Verknüpfung kein Unterrichtszweig etwas an seiner Würde, im Gegenteil, seine Wirkung erhöht sich. Wenn die Fächer in gleichem Schritt und Tritt wie Gleichgesinnte, Freunde nebeneinander her laufen, so nützt eins dem andern, eins thut dem andern sozusagen aus Dankbarkeit einen Gefallen; eine Hand wäscht die andere; das Handinhandgehen beruht auf Gegenseitigkeit. Die Formenkunde arbeitet dem zeichnerischen und plastischen Darstellen vor;[1]) und dafür befestigen die Darstellungsfächer die formenkundlichen Ergebnisse und machen sie klarer und deutlicher, wie schon vorhin gesagt; daher lassen sich in Anpassung an das Zeichnen und die Handarbeit ohne Not nicht selten neue formenkundliche Wahrheiten finden und alte, früher erarbeitete begriffliche Resultate ergänzen oder vertiefen.[2]) Also stete Wechselbeziehung! Indem eins ins andere greift, dient eins dem andern.[3]) Die Verschmelzung besteht

[1]) Darum bin ich entschiedener Gegner von einem Zeichen- und Handarbeitsunterrichte, der schon vor der Formenkunde einsetzt.

[2]) Trotzalledem ist's ein Unding, den formenkundlichen Unterricht an das Zeichnen und die Handarbeit anzulehnen, wie ein paarmal in theoretischen und praktischen Schriften gefordert wurde.

[3]) Es fehlt nicht an Zeichen- und Handarbeitslehrern, die da behaupten, dafs ihr Unterricht ganz gut ohne Formenkunde bestehen

demnach in einem Mit- und Füreinanderleben der Fächer. Wenn unsere drei Raumformenfächer (die sich mit räumlichen Formen befassen, in gutem, ja bestem Einvernehmen und in ununterbrochener Folge nebeneinander her schreiten, also lückenlos einem Ziele zustreben, so kommt Stetigkeit zu stande, die dem Aufbau der dreigliedrigen Formenfächergruppe Einheit giebt; und Stetigkeit und Einheit sind die Kennzeichen echter Konzentration und machen unsere Trias von Schuldisplinen zu einer wahren Konzentrationsgruppe, zu einem Unterrichtsdreibunde.

Der Gedanke, dafs Zeichen- und Handarbeitsunterricht den Faden der Formenkunde weiterspinnen, ist freilich nicht so zu verstehen, als müsse jeder Anregung des formenkundlichen Unterrichts sofort Rechnung getragen werden. Es schadet beileibe nichts, wenn einmal ein Impuls erst nach ein paar Wochen, nach vollständiger Erledigung des vorausgegangenen Pensums zu seinem Rechte kommt.

Ein bildliches Darstellen, das parallel neben dem formenkundlichen Unterrichte hergeht, entspricht dem Grundsatze vom Leichteren zum Schwereren, also der technischen Schwierigkeit in der Ausführung. »Bei der Auswahl der zu zeichnenden Gegenstände und bei der Feststellung ihrer Reihenfolge ist der Fortschritt in der formalen Ausbildung das allein Mafsgebende,« schreibt *Ziller* in den Materialien S. 230. »Der technische Fortschritt mufs von Einheit zu Einheit unterschieden werden können.

---

könne. Sie halten damit den zusammenhängenden formenkundlichen Unterricht für entbehrlich. Doch in Wirklichkeit lassen sie die Formenkunde als Prinzip in Kraft treten, indem sie jedem neuen Darstellungsfalle eine Erläuterung vorausschicken, die unter anderem die Formenverhältnisse einer genauen Betrachtung unterzieht. Oder sollten sie nach Fröbelscher Art mir nichts, dir nichts manipulieren lassen, ohne ihren Zöglingen auch nur einigermafsen an die Hand zu gehen und Winke zu geben? Nun, solchen wäre besser . . . . .

Daneben müssen die mathematischen und geometrischen Verhältnisse in genau regelrechtem Fortschritte zu Tage treten.« (Materialien § 253.)

Es sei mir nunmehr gestattet, den Lehrgang fürs doppelte bildliche Darstellen zu skizzieren, also die Themen anzuführen, die aus der Formenkunde zunächst fürs gebundene, konstruktive, sog. geometrische Zeichnen und hernach für den Zeichen- und Handarbeitsunterricht in Frage kommen.

I.[1]

1. Darstellung des Quadrats (der Rhombe).
2. „ des Würfels.
3. „ des Rechtecks (des Rhomboides).
4. „ der Quadratsäule.
5. „ der Rechtecksäule.
6. „ des Dreiecks.
7. „ der Pyramide.
8. „ der Dreiecksäule.
9. „ des Trapezes (Trapezoides).
10. „ des Pyramidenstumpfes.
11. „ des Vielecks (regelmäſsiges Fünfeck, Sechseck, Achteck z. B.).

II.[2]

1. Darstellung des Kreises und der Kreisteile.
2. „ der Ellipse.
3. „ der Spirallinie.
4. „ der Schneckenlinie.
5. „ der Wellenlinie.
6. „ der Schlangenlinie.
7. „ der Walzenform.
8. „ des Kegels.

---

[1]) Aus dem 1. Teile meiner »Präparationen für Formenkunde« und dem 1. Aufgabenhefte für Schüler. (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.)

[2]) Nach dem 2. Teile meiner »Präparationen« und dem 2. Aufgabenhefte für Schüler. (Ebenda.)

9. Darstellung des Kegelstumpfes.
10. „ der Kugelform.

Nach meinem Lehrplane, der meinen »Präparationen« zu Grunde liegt, zerfällt der gesamte formenkundliche Unterricht in 2 Kurse; dem ersten Kursus fällt die Betrachtung, Darstellung und Berechnung der geradlinigen Flächen und geradflächigen Körperformen zu, während der andere Kursus auf die Betrachtung, Darstellung und Berechnung krummliniger Flächen und krummflächiger Körperformen zu sprechen kommt.

Mehr als der formenkundliche Unterricht vorschreibt im Zeichen- und Handfertigkeitsunterrichte vorzunehmen, ist vom Übel. Beispielsweise sind darum Kerbschnittarbeiten Luxus, der nicht in die Volksschule gehört. Da die Nachbildungen in der Handarbeit (wie im Zeichnen) in erster Linie Klärung und Befestigung der Formvorstellungen im Auge haben, ist's erläfslich, aufser Papier, Pappe und Holz anderes Material zu verarbeiten.

Meine Stoffanordnung gestattet auch, wo Zeit genug vorhanden ist, das Körperzeichnen, das perspektivische Zeichnen.[1]) Ohne Kenntnis der wichtigsten Gesetze der Perspektive geht jedermann in der Abschätzung von Entfernungen und Gröfsenverhältnissen fehl und ist stets geneigt, beim Zeichnen nach körperlichen Gegenständen ein der Wirklichkeit genau entsprechendes Bild zu entwerfen, anstatt die Erscheinung, so wie er das plastische Gebilde sieht, zu Papier zu bringen.

Es geht aus unserer Lehrplanskizze deutlich hervor, dafs das zeichnerische und körperliche Darstellen, trotzdem sie und die Formenkunde beharrlich in inniger Beziehung zu einander stehen und fest verknotet sind, ihre Selbständigkeit als Fächer durchaus nicht einbüfsen und ihnen besondere Unterrichtsstunden eingeräumt werden sollen.

---

[1]) Das Zeichnen nach geometrischen Vollkörpern folgt auf das Darstellen nach dem Drahtmodelle.

Zeichnen und plastisches Darstellen legen den Hauptton auf Darstellung und vielseitige Anwendung der in der Formenkunde behandelten Grundformen (Urformen, Formentypen), woraus sich die komplizierteren Formen in Natur und Kunst zusammensetzen. Beide Darstellungsfächer gruppieren ihren Stoff (ihre verschiedenen Gebilde) jedesmal um eine bestimmte Typenform — um ein Formindividuum — der Formenkunde, so dafs sich stets Übungen, angewandte Aufgaben dem einen Gesetze, worauf die Grundform basiert,[1]) unterordnen. Schon daraus läfst sich der Schlufs ziehen, dafs der bildlich darstellende Unterricht an Mannigfaltigkeit an farbenreicher Fülle der Darstellungen nichts zu wünschen übrig läfst.

Wie sich das zweifache Darstellen im Bilde, an ein in der Formenkunde eingehend besprochenes Formindividuum angelehnt, ausnimmt, mag das Beispiel vom Kreis illustrieren.

I. Das zeichnerische Darstellen.[2])

1. Der Kreis in natürlicher Gröfse: Die Bodenfläche eines Tintenfasses, eines Thalers.
2. Der Kreis in vergröfsertem Mafsstabe: Die Aufschriftfläche eines Pfennigs, eines Zweipfennigers.
3. Der Kreis in verjüngtem Mafsstabe: Zifferblattfläche, Tischplatte.
4. Ineinanderliegende Kreise (Kreisringe).
   a) Ring in der Mitte der Schulstubendecke. (Die Hälfte des Halbmessers stark.)
   b) Zwiebeldurchschnitt.
   c) Schützenscheibe (12 gleichweit von einander abstehende ineinanderliegende Kreislinien).
   d) Bilderrahmen (ein Viertel des Halbmessers stark),
   e) Ringe des Kochherdes.

---

[1]) Die einfachen Grundformen entsprechen den Normalwörtern des Leseunterrichts.

[2]) Aus meinen »Präparationen für Formenkunde,« II. Teil, S. 55 ff. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.)

f) Querschnitt eines 9 Jahre alten Baumes mit Markstrahlen.

5. Teilung des Kreises.
   a) Maschinenrad mit 4 Speichen.
   b) Wagenrad mit 6 Speichen.
   c) Uhrrad aus einer Wanduhr mit 3 Speichen.
   d) Velocipedrad mit 12 Speichen.
   e) Zifferblatt (mit den Ziffern).
   f) Zahnrad (Minutenrad mit 60 Zähnen).
6. Kreisteile, die selbständig auftreten.
   a) Halbkreisfenster mit 2 Tafeln.
   b) Halbkreisfenster mit 4 Tafeln.
      Andere Beispiele: Muschelaufsätze bei Regulator, Schränken. (Halbkreis mit mehreren Teilen.)
   c) Eckbrett. (Ein Viertelkreis.)
   d) Papierdrachen.
   e) Fächer.
   f) Fenster mancher Hausthüren.
7. Teile der Kreislinie.
   a) Baumsäge. (Teil der Kreislinie mit Sehne.)
   b) Ambrust (unaufgezogen).
   c) Armbrust (aufgezogen).
8. Der Kreis und die Kreislinie mehrmals.
   a) Perlschnur, auch Perlstab genannt. (Berührungskreise.)
   b) Ineinandergeflochtene Kreise.
   c) Gurtgeflecht mit 4-blättrigen Blumen. Siehe *Thiemes* Lehrgang[1]) Nr. 134.
   d) Kreisfenster mit 3, 4 oder mehr nebeneinanderliegenden Kreisen. (Dreipafs, Vierpafs in den Fenstern der heimischen Kirche.)
9. Kreisteile mehrmals.
   a) Das lanzettliche Blatt der Weide.
   b) Die Windmühlenflügel.

---

[1]) Professor *Thieme:* »Lehrgang für den Zeichenunterricht in Volksschulen.« (Dresden, A. Huhle.)

c) Der Lampenuntersetzer (mit halbkreisförmigen Aus- oder Einbuchtungen am Rande).

d) Fischblase.

10. Kreislinienteile mehrere Male. Z. B. die Guirlande.

11. Der Kreis in Verbindung mit geradlinigen Flächen.

a) Der Kreis im Dreieck, im Quadrat u. s. w.

b) Der Kreis als Abschlufs geradlinig. Flächen.
Der Turnhalleneingang.
Ein Turnhallenfenster mit einem vollen Bogen (Rundbogen).
Die Schalllöcher der kathol. Kirche zu Annaberg.
Ein Spitzbogenfenster unserer St. Annenkirche.

c) Die Thüren und Fenster mancher Häuser (mit sog. »flachen« Bogen).

12. Anordnung in Form eines Kreises.

a) Fenster (Rose über dem Eingangsthor über der katholischen Kirche).
Die Rosette ist den Blüten der Heckenrose nachgebildet. Sie kommt an Tapeten, Häkelarbeiten u. s. w. vor. Die Teile der Rosette gruppieren sich um den Mittelpunkt. Zur Füllung dient die Rosette.

b) Sechsblättrige Blüte der Schwertlinie.

c) Blatt vom Frauenmantel (gekerbtes Blatt).

d) Blatt vom Huflattich (kreisförmig gezähntes Blatt).

e) 5blättrige Rosette (Blätter abgerundet).

f) 5blättrige Rosette (Blätter herzförmig). *Thiemes* Lehrgang Fig. 164.

g) 5blättrige Rosette (Blätter oben geteilt und kleeblattförmig). *Thiemes* Lehrgang Fig. 164.

h) Rosetten mit stumpf zugespitzten Blättern. *Thiemes* Lehrgang Figuren 166 und 167.

i) 5teiliges Blatt. *Thiemes* Lehrgang Fig. 168.

k) 5lappiges Blatt. *Thiemes* Lehrgang Fig. 169.

l) 5blättr. Blüte (*Althaea*). *Thiemes* Lehrg. Fig. 170.

13. Kreisausfüllungen:
    Muster von Tapeten, Wandmuster, Muster auf Teppichen, Tüchern, Häkelarbeiten und Stickereien, die lediglich zur Verzierung dienen.
14. Der Kreis in Verbindung mit anderen Formen.
    a) Das Geifsblatt. *Thiemes* Lehrgang Figur 182.
    b) Bekrönte Reihung, Lotos und Palmette im Wechsel auf Weinranke. *Thiemes* Lehrgang Fig. 183.
    c) Das Blatt der Kastanie. *Thiemes* Lehrg. Fig. 184.
    d) Die Muschel. *Thiemes* Lehrgang Figur 185.
    e) Der Fächer. *Thiemes* Lehrgang Figur 186.
15. Erfinden von Figuren, denen Kreis, Kreislinie, Kreisteile oder Kreislinienteile zu Grunde liegen.

Methodische Bemerkung: Lithographische Verzierungen und Füllungen, Muster für Laubsäge- und Schmiedearbeiten ergeben sich bei den Knaben. Die Mädchen werden in der Hauptsache zu Mustern für Teppiche und Bodenbelege, für Sophakissen, Tisch- und Theetücher, wie für Ecken zu Taschentüchern, Schuhen u. s. w., für Häkelarbeiten und Stickereien grofse Neigung zeigen. Die »weibliche Handarbeit« kann somit auch in eine ungesuchte, natürliche Verbindung mit der Formenkunde gebracht werden.

II. Das plastische Darstellen.[1]

Beispielsweise:

1. Untersetzer für die Kaffeekanne aus Pappe.
2. Lampenuntersetzer mit einem Durchmesser von 24 cm.
3. Ein Schachteldeckel ist mit einem kreisförmigen Bilde zu bekleben.
4. Eckbrett (Kreisausschnitt = $^1/_4$ Kreis).
5. Scheibe mit den Regenbogenfarben (Kreisausschnitte).
6. Wandkorb mit einem Kreisabschnitt zur Bodenfläche. Papierfächer falten.

---

[1]) Siehe S. 53 meines II. Bandes der »Präparationen für Formenkunde« und 2. Aufgabenheft für die Hand der Schüler von *E. Zeifsig* und *M. Burckhardt*. (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.)

7. Waschgarnitur: Untersetzer für Waschbecken, Seifennapf, Glas (Häkelarbeiten).

Ich hoffe, die angeführte Probe wird genügen. Ich könnte mit einer Sammlung von vielen Beispielen dieser Art (wie sie meine »Präparationen« bieten)[1]) aufwarten, aber die Rücksicht auf den Raum verbietet es, sie hier vorzubringen. Aus Lehrgang und dem Beispiele vom »Kreis« ergiebt sich klar die Gestalt, die Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht annehmen müssen.

Es bedarf wohl keines Beweises, dafs unsere Vereinigung der Formenkunde mit dem doppelten bildlichen Darstellen weder dem Zeichnen noch der Handarbeit die persönliche Eigenart raubt und eine Einschränkung in der Entfaltung und damit eine Verarmung,[2]) Verkümmerung der beiden Darstellungsfächer nicht herbeiführen will. Dafs der vorgeschlagene Handfertigkeitsunterricht im Dienste der Vorstellungsbildung[3]) mehr

---

[1]) Meine Bestrebungen in Sachen des Unterrichtsbetriebes der Formenkunde und der Anfügung des Zeichnens und der Handarbeit an den formenkundlichen Unterricht erfreuen sich sogar der Nachahmung in Schriften, z. B. in dem Buche: »Die Formenkunde in der Volksschule« von Rektor *Rudolf Brückmann* in Königsberg. *Brückmann* sagte auf der Kölner deutschen Lehrerversammlung in der Diskussion über den Handfertigkeitsunterricht unter anderem: »Ich habe eine Formenkunde herausgegeben im Anschlufs an die Ideen des Kollegen *Zeifsig* in Annaberg.« (Allgem. deutsche Lehrerzeitung 1900, S. 340. Pädagogische Zeitung 1900, S. 514.)

[2]) Das ausführlich dargestellte Beispiel vom Kreise lehrt, dafs Zeichnen und körperliches Darstellen bei Verbindung mit dem formenkundlichen Unterrichte, insonderheit der zeichnenden Formenkunde (sog. geometr. Zeichnen) keineswegs zurückgeschraubt werden sollen auf eine nüchterne Kahlheit formenkundlicher Gebilde, z. B. des Kreises, der Rechtecksäule an und für sich, und dafs sie das ästhetische Moment zur Genüge beachten können, wenn sie nur wollen.

[3]) Viele Vertreter des Handfertigkeitsunterrichts stellen freilich die sog. Bildung fürs Leben, die praktische Bedeutung in den Vordergrund. Macht man die Seelenkunde, die ja die ganze Methodik zu regulieren hat und das Licht ist, das gegen Willkür und Irrung sichert, zu des Fufses Leuchte, so ergiebt sich, dafs die Handarbeit

als Gewöhnung an nützliche Beschäftigung bezweckt und wohl geeignet ist, auch mittelbar, indirekt dem Schüler zu nützen, ebenso wie der bisher geübte vielgepriesene und vielgeschmähte abgesonderte, isolierte Handfertigkeitsunterricht, wird man uns wohl ohne weiteres einräumen. Es wird nicht blofs das Auge, das leibliche, äufsere, wie das geistige, innere, aufs sorgfältigste geschult, sondern auch die Hand, die *Aristoteles* für das Organ der Organe ansieht, wodurch sich der Mensch vor dem Tiere neben der Sprache auszeichnet, trägt reichen Gewinn davon. Die Finger werden gelenkig, die Hand wird zum willigen Werkzeug des Geistes und lernt Anstelligkeit[1]) zum Handeln, das ja von der Hand seinen Namen hat. Auch die Geschmacksbildung kommt zu ihrem Rechte, zumal sich ja das Schönheitsgefühl auch am Einfachsten wachrufen läfst. Auch bei dem eingegliederten Handfertigkeitsunterricht vermag der Zögling den Wert des Arbeitens einzusehen; des stolzen Aushängeschildes: »Erziehung zur Arbeit« bedarf es aber nicht. Endlich ist der eingefügte Handfertigkeitsunterricht auch berufen, aufser der geistigen Entwickelung der Schüler die körperliche wohlthätig zu beeinflussen. Ich nehme darum mit Bestimmtheit an, dafs glühend begeisterte Anhänger wie eingefleischte Gegner des Handfertigkeitsunterrichtes mit meinem Vorschlage, der eine Art Vermittelungsvorschlag ist und die goldene Mittelstrafse passiert, einverstanden sich erklären und nichts Wesentliches dagegen einzuwenden haben. Ich hoffe damit auf eifrige Nachfolge. Eine Einführung des neuen Unterrichtszweiges in bescheidenen Grenzen ist auf alle Fälle besser als keine Einführung. Ähnliches gilt auch vom Zeichnen, wenn es organisch verwachsen ist mit der Formenkunde; auch der eingeordnete Zeichenunterricht wird in seiner gesunden Entwickelung nicht ge-

ein Bildungsmittel der Seele ist, indem sie für Bildung des Vorstellungslebens Sorge trägt.

[1]) Gewisse technische Handgriffe — Handwerksvortelchen könnte man sagen — eignet sich der Zögling an.

hemmt und vermag, den Zögling Vorgestelltes, Seeleninhalte zeichnen, »Gesehenes oder sichtbar Gedachtes im Abbilde wiedergeben« (*Flinzer*) zu lehren, »dem Schüler das Verständnis der wechselvollen Formen und Farben zu erschliefsen, das Auge an die Auffassung schöner Raumverhältnisse zu gewöhnen, die Hand in einer sauberen Ausführung derselben zu üben, den Geschmack[1]) der Schüler zu veredeln und durch Hebung desselben Verständnis und Teilnahme an den kunstvollen Arbeiten der industriellen oder häuslichen Kreise in unserm Bezirk zu wecken« (§ 36. »Zeichnen« im oben genannten *Schreyer*schen Lehrplane), kurz alle Forderungen zu erfüllen, die heute mit Recht ans Zeichenfach überhaupt gestellt werden. *Summa Summarum:* Zeichnerisches und plastisches Darstellen können auch an der festen Hand der Formenkunde lebensfähig und lebensfreudig sein. Thatsächlich sollen unsere drei Fächer, auf gute Nachbarschaft haltend, um ein modernes Schlagwort auf dem Gebiete des naturkundlichen Unterrichts zu gebrauchen, eine Lebensgemeinschaft, also einen

---

[1]) Ebenso einseitig wie die Erzielung blofser Handfertigkeit im Handfertigkeitsunterrichte ist die Anschauung, dafs der Zeichenunterricht nur einen Zweck habe, ästhetisch zu wirken, d. h. das Gefühl, das Empfinden zu bereichern, zu steigern und zu vertiefen. Gewifs ist dies ein höchst wichtiger Zweck des Zeichnens, aber doch nicht der einzige Zweck, sondern nur einer neben den anderen ebenso wichtigen oder vielleicht noch bedeutsameren Zwecken. Vor allem dient das Zeichnen (wie die Handarbeit) der Vorstellungsbildung, hat also psychologische Bedeutung. Es ist darum falsch, das Zeichnen und die Handarbeit technische Fächer zu titulieren und zu Fächern 3. Ranges zu zählen. — Sinn und Verständnis fürs Schöne zu wecken, vermag der Zeichenunterricht, wenn er an der Hand von Meisterwerken (in Wirklichkeit oder in Nachbildung) als Anschauungsbeispiele die Gesetze des Schönen zur Klarheit bringt. Vielfach ahmen die Zeichenschüler nach und zeichnen, rein äufserlich, da sie die Kunstwerke nicht verstehen. Also vor der Ausführung die Einführung! Vgl.: »Zur Reform der Lehrerbildung im Königreich Sachsen.« Eine Denkschrift, herausgegeben vom Sächsischen Lehrervereine. 1900. S. 27 im 3. Abschnitt!

aus drei lebenden Gliedern bestehenden Organismus bilden.

Dafs unser Gedanke von den unlösbar miteinander verbundenen, »up ewig ungedeelten« drei Gebrüdern — sozusagen: Formenkunde & Co. — gut, richtig, gesund, einer unbefangenen, sorgfältigen Erwägung wohl wert ist und auch Förderung und Verwirklichung verdient, bezeugt auch nachstehende kleine und bunte Blumenlese von Aussprüchen hochangesehener Männer, die teils der Gegenwart angehören, teils schon längst das Zeitliche gesegnet haben und Künstler oder Pädagogen oder auch beides zugleich sind.

Professor *Wildt* schreibt zu seinem Vorlagenwerke: »Haben die Schüler eine hinreichende Fertigkeit im geometrischen Zeichnen erlangt, so beginnt für alle der Unterricht im elementaren Freihandzeichnen.«

»Das Auge mufs eher gebildet werden als die Hand. Wie könnte ein Kind Figuren mit der den geometrischen Elementen zugehörenden Genauigkeit herstellen, dessen Auge nicht den Sinn für Regelmäfsigkeit und Bestimmtheit gewonnen hätte? Auch würde auf solche Weise die sicherste Vorschule zum Freihandzeichnen geboten.«

(*Hertzsprung.*)

»Dafs die geometrischen Formen die Grundlage für das Zeichnen bilden, wird wohl jedermann zugeben, aber von mancher Seite wird der Einwurf erhoben, dafs das Zeichnen dieser Formen für den Schüler langweilig, mit freier Hand kaum möglich und nur mit Zirkel und Lineal gut durchführbar sei. Natürlich müfste in diesem Falle, wenn die geometrischen Formen mit Zirkel und Lineal zuerst vorgenommen werden sollten, das freie Zeichnen überhaupt erst später beginnen. Hierauf ist zu bemerken, dafs der Übungsstoff für den Anfang des freien Zeichnens wohl aus der elementaren Geometrie entnommen, aber nur auf die einfachsten Elemente beschränkt und jede Art von Konstruktionen, wozu etwa Hilfsmittel erforderlich wären, ausgeschlossen wird. Die Formen aber, welche

aus diesen Elementen (Linien, Winkel, Dreieck, Viereck) gebildet werden, gehören nicht mehr der Geometrie an, es sind eben nur gradlinige oder krummlinige Gebilde, ornamentale Zierformen der einfachsten Art, wie sie für die Unterrichtsstufe, auf welcher sie gezeichnet werden, passen.... Die ornamentalen Formen schliefsen sich den geometrischen Formen organisch an.« (*Grandauer.*)

Johann Ramsauer, ein Schüler *Pestalozzis*, schreibt in seiner »Zeichenlehre« (1826, I. Teil): »Wie sehr die Formenlehre das richtige Auffassen und Festhalten der Formen, besonders das Schreiben und Zeichnen unterstützt, kann nur derjenige glauben, der es erfahren hat. Macht die Probe, und ihr werdet sehen, dafs von zwei soviel wie möglich gleich talentvollen Schülern von gleichem Alter derjenige, welcher wöchentlich 2 Stunden in der Formenlehre und 1 Stunde im Zeichnen unterrichtet wird, am Ende des Jahres im Zeichnen ebenso weit sein wird als der andere, welcher statt der Formenlehre sich 3 Stunden im Zeichnen geübt hat.«

Prof. *Weishaupt* meint: »Obgleich die Schüler unbedingt mit dem Nachbilden ebener Formen beginnen müssen, welche zunächst den mathematischen Elementen entnommen und so eigentlich dem konstruktiven Zeichnen angehören, so mufs doch vor allem ein richtiggeleitetes Freihandzeichnen angestrebt werden. Bekanntlich bilden die Grundlage des Freihandzeichnens die einfache oder geometrische und die erweiterte oder künstlerische Formenlehre.... Bei dem elementaren Freihandzeichnen der Volksschule sind vorzugsweise jene geometrischen Formgebilde zu wählen, welche ein freies Nachbilden der Schüler ermöglichen und Zirkel und Lineal entbehrlich machen.«

Forche führt in dem »Jahresbericht« der Unterrealschule zu Troppau: »Über das Zeichnen in Verbindung mit der anschaulichen Formenlehre« S. 7 aus: »Zeichnen heifst im buchstäblichen Sinne des Wortes Zeichen machen. Diese Zeichen sind aber Flächen, Linien, Punkte, von welchen die Räume der natürlichen Körper begrenzt sind

und womit uns die anschauliche Formenlehre, der erste und wichtigste Teil der Geometrie, bekannt macht. Es kann deshalb jeder zweckmäfsig sein sollende Zeichnenunterricht[1]) dieser Lehre nie entbehren, sondern mufs von ihr fortwährend begleitet werden.«

Häuselmann spricht: »Die geometrische Grundlage sei das Fundament des Zeichnens; darum sind die Elemente der Raumlehre, welche mit Beginn des vierten Schuljahres noch nicht behandelt sind, in den Unterricht aufzunehmen, und sollen sich Zeichnen und Raumlehre, ohne in einander aufzugehen, auch später fortwährend unterstützen. Wer sich von diesem Prinzipe leiten läfst, steigt vom Leichteren zum Schwereren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, und jede vorhergehende Übung wird die folgende vorbereiten, so wie jede folgende eine Erweiterung der vorhergehenden ist. Der Schüler wird dabei unvermerkt über bedeutende Schwierigkeiten hinweggeführt, weil das geistige Wesen des Unterrichts die technische beherrscht.«

Knapek drückt sich ähnlich aus: »Die geometrische Formenlehre ist das Fundament alles Darstellens.« (Methodisches Handbuch für das elementare Zeichnen an allgemeinen Volksschulen, S. 37. Wien.)

»Die geometrische Anschauung ist das Fundament des pädagogischen Zeichnens, dadurch werden dem Schüler die Grundgebilde vorgeführt und eingeprägt; der Unterricht, der sich von diesem Prinzip leiten läfst, steigt vom Leichteren zum Schwereren, vom Einfachen zum Zu-

---

[1]) Das Verbum kann in der ersten Hälfte von Zusammensetzungen nur in der Form des Verbalstammes erscheinen: es heifst: Sprichwort, Schreibfeder, Springbrunnen, oder mit einem Bindevokal: Wartesaal. Es giebt aber auch Verbalstämme, die mit n endigen, z. B. zeichen, rechen, turn; hierzu lauten die Infinitive: zeichnen (eigentlich zeichenen), rechnen (eigentlich rechenen), turnen. In Zusammensetzungen können natürlich nur Formen entstehen wie: Zeichenstunde, Zeichenunterricht, Zeichenlehrer, Zeichensaal, Rechenbuch, Rechenstunde, Turnhalle. Sonderbarerweise sind: Zeichnenunterricht, Zeichnenbuch u. dgl. nicht gar zu selten anzutreffen.

sammengesetzten auf, führt dem Kinde wirkliche Anschauungen zu, die unter sich in gegenseitige Verbindung gesetzt, auch dem Zeichenunterricht zu einer geistigen Disziplin machen, und alles mechanische Treiben von vornherein ausschliefsen.« (*Kehrs* Pädagogische Blätter.)

Glaser sagt S. IV seiner »Anleitung zur zeichnenden Formanschauung« (Langensalza 1855): »Beim Zeichnen der Körper oder Gegenstände in ihrer allseitigen Form und Ausdehnung ist Mangelhaftigkeit der Darstellung die gewöhnliche Folge von Mangel einer mathematisch richtigen Auffassung und mathematisch angeübten Darstellung (Konstruktion).«

L. Mittenzwey: »Geometrie und Zeichnen haben viel Verwandtes; und wie das Wahrnehmen von der Übung des Auges, so hängt das geistige Erfassen der Grundformen von der mehr oder minder umfangreichen und gründlichen Kenntnis der gesetzlichen Beziehungen räumlicher Gebilde unter einander ab, andererseits gewinnt die Erkenntnis der Raumgesetze durch zeichnerische Veranschaulichung an Gegenständlichkeit und Klarheit. Mithin dürfen wegen ihrer gegenseitigen Forderung beide Disziplinen nicht ohne alle Beziehungen bleiben.« (»Geometrie und Zeichnen in Wechselbeziehung«. Sächs. Schulzeitung 1879, S. 58.)

Der Amsterdamer Maler *Gérard Lairesse* fordert in seinem »grofsen Malerbuche« (1707) S. 15 der deutschen Ausgabe von 1728/29: »Die Grundlegung der Zeichenkunst besteht in einem kurzen und sicheren Weg, auf welchem man vermittelst der Geometrie zur vollkommenen Erlernung der Zeichenkunst gelangen kann. Die Geometrie ist das ABC der Zeichenkunst, ohne welche man darinnen so wenig merklich fortkommen kann, als möglich es ist, ohne Erlernung des ABC im Lesen nnd anderen Studiis zuzunehmen.«

Herbart führt aus: »Alles, was zur Auffassung der Gestalten durch Begriffe von den gröfsten Köpfen aller Zeiten geleistet worden ist, das findet sich gesammelt in

einer grofsen Wissenschaft, in der Mathematik. Diese ist es also, unter deren Schätzen die Pädagogik für jenen Zweck vor allen Dingen zuerst nachzusuchen hat.« (Pädagogische Schriften, S. 89.) *F. Flinzer*[1]) fügt in seinem höchst wertvollen »Lehrbuche des Zeichenunterrichts«, S. 69 zu *Herbarts* Worten hinzu: »Ein Zeichnen ohne mathematische Grundlage ist somit ein Unding, hingegen wird ein Zeichnen mit dieser Grundlage fortdauernd mit der Mathematik in Fühlung bleiben und ein harmonisches Zusammenwirken, ein gegenseitiges Ergänzen und Unterstützen die notwendige Folge sein müssen.«

Ziller schreibt: »Ein Teil der Mathematik ist die Theorie über die einfachsten Arten von Gestalten, und von ihr ist die Kunstübung des Zeichnens abhängig, wodurch Räumliches nachgebildet wird.« (Vorlesungen 3. Aufl. S. 219.)[2]) »Während der beiden ersten Schuljahre ist die geometrische Formenlehre naturgemäfs in dem Zeichenunterrichte inbegriffen, und weiterhin müssen beide Disziplinen fortwährend in Wechselwirkung stehen.« (Materialien 3. Aufl. S. 231.)

Dörpfeld äufsert: »Die Gestalt der dort (in der Formenkunde) vorkommenden körperlichen Dinge werden durch das Zeichnen schärfer aufgefafst und eingeprägt.«

Der Zeicheninspektor der Seminare Sachsens, Prof. *F. O. Thieme*,[3]) dessen »Lehrgang für den Zeichenunterricht

---

[1]) *Ad. Matthäi* macht in seinem Lehrbuche: »Didaktik und Methodik des Zeichnens« (1895) die von *Flinzer* aufgestellte Reihenfolge von geometrischen und stereometrischen Grundformen zum leitenden Faden für die Aufeinanderfolge der Übungen.

[2]) Freilich widerspricht sich in dieser Beziehung *Ziller*. Cfr. meine Arbeit: »Zillers Ansichten übers Zeichnen in authentischer Darstellung.« (32. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. S. 162 ff.)

[3]) Prof. *Thieme* schrieb mir nach Durchsicht meiner »Präparationen für Formenkunde«, die auch auf die abhängigen Fächer: Zeichnen und Handarbeit Bezug nehmen, folgendes am 4. Februar 1900:

in Volksschulen« (Dresden, A. Huhle) »Sicherheit zu erzielen sucht in der Verbindung des geometrischen Zeichnens mit dem Freihandzeichnen« (Vorwort) sagt S. 3: »Mufs nicht die vielseitige Ausführung einer geometrischen Grundform und die vielseitige Verarbeitung derselben zu Schönheits- und Lebensformen eine viel gröfsere Klarheit und Sicherheit des Begrifflichen und Technischen erzielen, als wenn (vgl. *Weishaupt,* Geom. Zeichnen) alle Figuren vom Drei- bis Zwölfeck nacheinander konstruiert werden? Eine Konstruktion verwischt dann die andere in der Erinnerung der Schüler.« [1]) Der Lehrgang von *Thieme* »will vermitteln. Er folgt dem Zuge nach Konzentration im Unterrichte. Das strenggefügte geometrische Zeichnen und das freie bildnerische Schaffen sollen als Verwandte in inniger Wechselwirkung die zeichnerische Ausbildung gemeinsam übernehmen.« (Vorwort.)

Schulrat *W. Schreyer:* »Es lassen sich auch Zeichenunterricht und Knabenhandarbeit mit der Formenkunde als Führerin zu einer Lehr- und Arbeitseinheit verbinden.« (S. 104 Entwurf zu Stoff- und Stundenplänen. 4. Auflage. Annaberg, Liesche.)

»Das Zeichnen — nämlich die Fertigkeit und das Verständnis, Gegenstände oder Vorstellungen von Gegenständen, die wir in unserm Geiste tragen, in einer Fläche richtig darzustellen — beruht auf den grofsen und ewigen Gesetzen der Natur, sowie auf den ewigen Grundlagen der Raumlehre.« (*Weishaupt.*)

»Ich freue mich, dafs Ihnen die organische Verbindung der Formenlehre mit dem Zeichnen so vorzüglich gelungen ist. Erstere gewinnt an Wärme und letzteres an wissenschaftlicher Begründung.«

[1]) »Selbst den ungünstigsten Fall angenommen, dafs in einer Schule mit mehreren Lehrern die beiden Zeichenarten (geometrisches Zeichnen und Freihandzeichnen) in verschiedene Hände gelegt werden müfsten, kann unser Lehrgang die Einheit wahren, wenn sich die beiden Lehrkräfte nur dahin einigen, ein und dieselbe Unterrichtseinheit gleichzeitig behandeln zu wollen.« (Lehrg. *Thiemes* S. 3.)

»Das Zeichnen ist durch die Organisation unseres Auges, sowie durch die Grundsätze der Raumlehre wie eine ewige Wahrheit festgesetzt, die wohl mifsverstanden werden kann, aber in ihren Grundlagen nicht zu ändern ist.« (*Weishaupt.*)

Ich glaube, diese Citate von Zeichenkünstlern und Zeichenmethodikern von Ruf genügen, um meine bereits bewiesene Behauptung zu bekräftigen, dafs in der That die Formenkunde fürs Zeichnen und darum auch für den sog. Handfertigkeitsunterricht,[1]) als die andere Art des bildlichen Darstellens, die *conditio sine qua non* ist und darum unter ihrer Begleitung am sichersten die von ihr abhängigen Doktrinen ans gewünschte Ziel führt.

Es bleibt mir nun noch übrig, einen Blick auf eine Verbindung von Formenkunde, Zeichnen und Rechnen, wie sie gäng und gäbe ist, zu lenken, die aber nach meinem Dafürhalten unberechtigt und darum zu verwerfen ist.

In den »Allgemeinen Bestimmungen des Königlich Preufsischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten, betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminar-Wesen vom 15. Oktober 1872« findet sich unter § 29 folgender Passus vor: »Der Unterricht in der Raumlehre ist sowohl mit demjenigen im Rechnen, wie mit dem Zeichenunterrichte in Verbindung zu setzen. Während die Schüler in dem letzteren die Formen der Linien, Flächen und Körper richtig anzuschauen und darzustellen geübt werden, lernen sie im ersteren mit deren Mafszahlen sicher und verständig

---

[1]) Nach Prof. *Kumpa* in Darmstadt (Schrift: »Anschauung und Darstellung«) ist für die Handarbeit die Formenkunde Leitfaden; ebenso nach *H. Scherer* (Abhandlung: Der Handfertigkeitsunterricht in der Volks- und Fortbildungsschule.« Neue Bahnen 1893, S. 437.) Prof. *Rob. Bauer* in München schreibt mir am 14. Januar 1901 unter anderem: »Einem Handarbeitsunterricht, in dem alles auf thunlichste Richtigkeit und Genauigkeit ankommt, kann die Mithilfe der Geometrie nur heilsam sein.« Cf. *H. Scherer* und *J. Eckert!*

operieren, die Länge der Linien, die Ausdehnung der Flächen und den Inhalt der Körper berechnen.«

In dem »Lehrplan für die einfachen Volksschulen des Königreichs Sachsen vom 5. November 1878« steht in § 5 unter anderem: »Die Formenlehre ist in Schulen mit nur einem Lehrer teils dem Zeichen-, teils dem Rechenunterrichte einzuordnen.«

Der »Normallehrplan für die Württembergischen Volksschulen vom 21. Mai 1870« schreibt nach § 25 folgendes vor: »Aus der Raumlehre kommt in der einklassigen Volksschule die Vorführung des Dreiecks und Vierecks in Verbindung mit dem Rechnen vor.«

Alle diese gesetzlichen Bestimmungen stimmen darin überein, dafs die Formenkunde in ungünstigen Schulverhältnissen zum Notbehelf teils dem Zeichnen, teils dem Rechnen zuzuweisen ist. Dagegen möchte ich einige Worte richten.

Ausdrücklich sei bemerkt, dafs die angeführten schulbehördlichen Bestimmungen durchaus wohlgemeint sind. Trotz der Ungunst der Verhältnisse einer Schule will man den Schülern gewisse formenkundliche Kenntnisse nicht vorenthalten. Dem Zeichenunterrichte, der es zum Teil mit solchen Formen zu thun hat, womit sich die Formenkunde beschäftigt, stellt man die Aufgabe, soweit als thunlich, Formenkunde zu treiben. Weil im Rechenunterricht gerechnet, berechnet wird, so läfst man sich in dieser Disziplin nicht die Gelegenheit entgehen, auf formenkundliche Berechnungen nach Kräften das Augenmerk zu lenken. Um es aber gleich im voraus zu sagen: In der Anlehnung der Formenkunde ans Zeichnen und Rechnen erblicke ich einen sehr schlechten Ersatz für den selbständigen Betrieb der Formenkunde und darum auch einen schlechten Notbehelf in Schulen, wo es an Zeit zur zusammenhängenden, selbständigen Formenkunde mangelt.

Die gesetzlichen Bestimmungen haben noch den alten Geometrieunterricht im Sinne, der sich auf wenige trockene systematische Bemerkungen über Punkt, Linien, Winkel,

Flächen und Körper und ein gerüttelt Mafs ebenso trockener Exempel über Länge, Breite, Höhe und Inhalt nach noch trockneren Formeln[1]) beschränkt. Das Hauptgewicht hat der formenkundliche Unterricht meines Erachtens auf die sog. Formenbetrachtungen (Formbiographien) zu legen.[2]) Soll doch jeder Schüler in der Formenwelt seiner Umgebung heimisch werden, ferner einsehen lernen, dafs alles, was in Natur und Kunst ist und geschieht, nach mathematischen Wahrheiten ist und geschieht, dafs also der Mensch in Bezug auf Form seiner Geschöpfe nicht nach Belieben, nach Willkür handeln kann, sondern sich an gewisse Formenverhältnisse binden, an bestimmte Formen und Formengesetze halten mufs. Dieses hohe Ziel läfst sich aber nicht durch einen gelegentlichen Anschlufs der geometrischen Lehren an gewisse Zeichengebilde und Rechenfälle erreichen, denn formenkundlicher Stoff kann, um dem Zeichnen nicht durch Zeitvergeudung allzuviel zu schaden, nur soweit Berücksichtigung finden, als er im engen Zusammenhange mit den vorzunehmenden Zeichenübungen steht. Da aber von Rechts wegen nur soviel Formenkundliches im Zeichenunterrichte erörtert werden kann und darf, als damit ein Bedürfnis befriedigt wird, so läfst sich daraus folgern, dafs in Bezug auf Formenkunde nichts Ordentliches fertig wird, nur Halbes, wenn nicht gar noch weniger. Aber selbst wenn die Behandlung der angelehnten Formenbetrachtungen noch so schnell Erledigung findet, raubt sie dem Zeichnen doch Zeit, so dafs der Zeichenlehrer nicht erst nach einem Entschuldigungsgrunde zu suchen braucht, wenn die Osterausstellung, die doch in den meisten Fällen als

[1]) Wie meine »Präparationen für Formenkunde« (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne) beweisen, läfst sich in Volksschulen ohne Formelkram ausgezeichnet auskommen. Vergl. meinen Artikel: »Hinaus mit den Formeln aus der Formenkunde!« (Sächs. Schulzeitung, 1895, Nr. 25.)

[2]) Die Formendarstellungen und -berechnungen sind streng genommen Folgerungen aus den Formenbetrachtungen.

Mafsstab der Leistungen gilt, nicht so ganz nach Wunsch ausfällt.

Aufserdem ist eine Formenberechnung ein Unding, wenn ihr nicht die dazu gehörige Betrachtung vorausgeht. Läuft denn aber immer der Zeichenunterricht so neben dem Rechenunterrichte her, dafs der erstere dem zweiten vorarbeitet? Kann es da nicht vorkommen, dafs eine Formenbetrachtung weiter hinter dazu gehörigen Formenberechnung nachhinkt? Bei manchen Berechnungen, ich denke besonders an die Körperberechnungen, mag auch die dazu gehörende Formenbetrachtung überhaupt ausbleiben. Beides aber ist ein grofser Mangel; kein Wunder, wenn dann bei formenkundlichen Berechnungen die Zöglinge mit Worten, mit Ziffern nur, anstatt mit Sachen und Vorstellungen operieren.

Dafs das Einordnen der Formenkunde nicht so leicht, ja ein Ding der Unmöglichkeit ist, beweisen zur Genüge die Lehrpläne, die sich bestreben, den schulbehördlichen Bestimmungen Rechnung zu tragen. Die Aufeinanderfolge der formenkundlichen Stoffe stellt ein gewaltsam konstruiertes Nacheinander, ein buntscheckiges Allerlei dar. Weil jedes Fach seinen eigenen Weg geht, wird in beiden Disziplinen zu gleicher Zeit das heterogenste Zeug behandelt. Das Anschliefsen, besser Ankleben des formenkundlichen Unterrichtsmaterials ist die reine »Schwalbennesterkonzentration«, um einen Ausdruck von *Rein* zu gebrauchen. Die Verbindung ist nicht innig, sondern höchst äufserlich, nicht natürlich, sondern unnatürlich. Sämtliche mir bekannten Versuche, den formenkundlichen Unterricht mit Zeichnen und Rechnen zu verquicken, sind durchweg nicht geglückt, was sich ja aus der Natur der drei Fächer leicht erklären läfst. Die Willkür, der Zufall spielt eine grofse Rolle, den Zwang, den Druck, der hie und da auf die Stoffe ausgeübt wird, glaubt man selbst zu fühlen. Wie soll es nach alledem möglich sein, einen allmählichen Fortschritt in der Erkenntnis zu erzielen? Aufserdem geht das Leichtere nur

ganz selten dem Schwierigeren voran; das eine bereitet das andere nicht stets vor; der zweite und dritte Schritt wird oft vor dem ersten gethan.

Wie kann überhaupt dem Zeichnen zugemutet werden, die Formenkunde unter sein Dach aufzunehmen, da doch das Zeichnen die Formenkunde voraussetzt? Ohne Formenkunde kann ja das Zeichnen gar nicht existieren. Umgekehrt mufs es sein, wie wir in den voraufgegangenen Erwägungen eingesehen haben: Die Formenkunde übernimmt die Führerschaft des Zeichnens und regt zum bildlichen Darstellen an, wozu der Zeichenunterricht und der sog. Handfertigkeitsunterricht gehören.

Auch der Rechenunterricht weifs nicht, wie er dazu kommt, sich anderer Dinge anzunehmen, die ihm im Grunde genommen doch herzlich wenig angehen. Er giebt ebenfalls eine schlechte Pflegemutter für die Formenkunde ab, ja, wie mehrere Pläne und Rechenschulen aufs deutlichste zeigen, erfahren die Formenberechnungen in der Rechenstunde eine stiefmütterliche Behandlung, die zu nichts, wenigstens zu nichts gutem führt. Von einer Verschmelzung im Sinne der Konzentration kann auch hier nicht die Rede sein, Viel eher liefse ichs mir gefallen, wenn die Forderung umgekehrt lauten würde: Einige Rechenfälle sollen im Anschlufs an formenkundliche Berechnungen vorgenommen werden, wie es z. B. ein paar methodische Einheiten der *Hartmann-Ruhsam*schen Rechenbücher[1]) zeigen. Formenkundliches Berechnen stellt als Bedingung das Operieren mit Zahlen, kurz, es fordert das Rechnen. Das Rechnen im formenkundlichen Unterrichte ist nicht etwa Zweck, Selbstzweck, sondern einzig und allein Mittel zum Zweck, so dafs also der Rechenunterricht durchaus nicht so mit der Formenkunde innig verwandt ist, wie man auf den ersten Blick hin denken könnte. »Rechnen« und formenkundliches Berechnen haben trotz des gemeinsamen Bestandteils im Namen nicht solche

---

[1]) Kesselringsche Hofbuchhandlung in Frankfurt a/M.

Beziehungen zu einander, dafs man eins dem andern unterordnen dürfte. Aus diesem Grunde fordere ich, dafs für jedes der Fächer ein selbständiger Gang innegehalten wird. Ich rede jeder Fächerverkettung das Wort, das heifst nur der naturgemäfsen, ungekünstelten, ungezwungenen. Es drängen auch ökonomische Gründe zur Teilung, nicht zur Verbindung. Der Rechenunterricht ist in Anbetracht seiner Stoffmenge sowieso schon auf knappe Zeit gestellt, und soll seine Armut auch noch mit der Formenkunde teilen? Meines Erachtens langt die Zeit, die dem Rechnen zur Verfügung steht, gerade so zu, den notwendigen, gesetzlich vorgeschriebenen Unterrichtsstoff durchzuarbeiten, und gewifs würde es nichts schaden, es würde jedenfalls nicht zuviel gelernt werden, wenn man die Anzahl der Rechenstunden um eine vermehrte. Schaden richtet aber auf alle Fälle auch die geringste Beschränkung der Unterrichtszeit an.

In Anbetracht des Schadens, den die beiden Fächer: Zeichnen und Rechnen, durch Einordnung der Formenkunde als Anhängsel erleiden müssen und des ganz geringen Nutzens, der für die Formenkunde herausspringt, erscheint es dringend geboten, in Schulen, die wöchentlich 1 Stunde für Formenkunde nicht ansetzen können, von einem Anschlufs an die in Rede stehenden Unterrichtszweige ein für alle Male abzusehen. So sehr mir der formenkundliche Unterricht am Herzen liegt, und so gern ich sehen würde, dafs jede Schule diesen Unterrichtsgegenstand pflegt, so mufs ich doch in Rücksicht auf die in Mitleidenschaft gezogenen Disziplinen und vor allen Dingen des Kindes halber, das dabei so blutwenig profitiert, an der so eben ausgesprochenen Meinung festhalten. Für eine Mifsgeburt lieber keine Geburt. In solchen Schulen kann die Formenkunde eben nur als Prinzip auftreten, also gelegentlich und in Anlehnung an sichtbare, greifbare Objekte, wie sie im naturkundlichen Unterrichte im weiteren Sinne zur Sprache kommen.

Noch eins möchte ich zum Vortrag bringen. In

Schulen, wo der formenkundliche Unterricht aus Mangel an Zeit nicht selbständig betrieben werden kann, darf auch das Zeichnen nicht in besonderen Stunden erteilt werden, da das Zeichnen völlig losgelöst von der Formenkunde nicht bestehen kann, wie ich schon vorhin ausgesagt habe. Bei wenig günstigen Schulverhältnissen mag es lieber so gehalten werden: Von den 2 Zeichenstunden, die auf dem Stundenplane stehen, gebe man eine Stunde an die Formenkunde ab, und die andere mag aufs Zeichnen kommen. Wo der Zeichenunterricht nur mit einer Stunde bedacht worden ist, mufs diese zunächst im Dienste der Formenkunde stehen, und in der übrigbleibenden Zeit wird gezeichnet. Formenkunde und Zeichnen treten in diesem Falle in einer Stunde auf und bilden gewissermafsen ein Fach. Aber wohlgemerkt, immer so, dafs die Formenkunde Führerin ist. Ich glaube, dafs dieser Kompromifsvorschlag dem Kinde dienlicher ist als der isolierte Zeichenunterricht, dem seine natürliche Grundlage, die Formenkunde, fehlt. Aufserdem kommt ja noch das zeichnerische Darstellen als Prinzip hinzu, wozu sich in den einzelnen Unterrichtsfächern und auf jeder Klassenstufe tausendfach Gelegenheit bietet. Schulrat *Schreyer* macht in seinem Lehrplane (S. 104) einen anderen guten Vorschlag: »In den zwei- und dreiklassigen Schulen kann der Formenkunde durch den Lehrer eine selbständige Stellung in wenigstens einem Jahrgange an Stelle des Zeichnens zugewiesen werden.«[1]) Doch brechen wir damit ab!

Ich kann meine Erwägungen nun, wohl allen verständlich, damit schliefsen, dafs ich alles, was ich gesagt habe, in die Formel fasse: Unsere Dreiheit: Formenkunde, zeichnerisches und plastisches Darstellen bildet im Grunde genommen nicht drei Fächer, kein Dreifaches, kein Dreierlei, sondern eine

[1]) Cf. *Kockels* Lehrplan für die einfachen Volksschulen des Königreichs Sachsen. 8. Aufl. S. 82—87. S. 125—132. *Grüllichs* Lehrplan für die einfache Volksschule. 4. Aufl. S. 157—176.

innige Konzentrationsgruppe, einen »up ewig ungedeelten« Dreibund, eine einheitliche Dreiheit, zusammengewachsen wie ein dreiblättriges Kleeblatt und damit eine dreigliedrige, unteilbare, ungetrennte Einheit, eine Dreieinigkeit, eine Lebensgemeinschaft,[1]) deren Bestandteile mit und für einander leben, sich parallel entwickeln und auf einander wirken und von einander abhängen, ein festverknotetes und geschlossenes Ganzes, einen Organismus, bei dem jedes Glied neben dem anderen gleichberechtigt und gleichbedeutend dasteht. Unsere Formenkunde hat mit dem Zeichnen und dem blutjungen Handfertigkeitsunterrichte (als dem Dritten im Bunde) einen »ewgen Bund zu flechten« und mit ihren Verbündeten eine geeinte Formenfächertrias, ein Fächertrinomium zu bilden. Unser Trifolium spielt ein Trio, ein Terzett auf, wobei die liebe Formenkunde, die Oberstimme, als Primadonna auftritt, die erste Geige spielt, und das kunstsinnige Brüderpaar der darstellenden Disziplinen als tiefere Stimmen wirkungsvoll die erste Stimme begleitet, doch so, dafs jede der drei Stimmen ihre eigene Führung, ihren selbständigen Gang hat und alle Stimmen vom ersten bis zum letzten Tone durch die Gesetze der Harmonie frei von jeder störenden Dissonanz zu einem vollen, harmonisch wirkenden, wunderbaren Totaleffekt, zu wonnigem Wohllaute zusammengehalten werden, weil jede Stimme im Einklange des Ganzen steht.

Mehrere Male mufsten meine schlichten Darlegungen eingebürgertem Brauche und dazu pädagogischen Autoritäten widersprechen; doch hoffe ich, dafs der verehrte Leser den Ketzer nicht ungehört verdammen und seinen Gründen eine objektive, vorurteilsfreie Prüfung, eine genau abwägende Kritik nicht versagen wird. Eine irgendwie allseitige und erschöpfende Behandlung des Gegen-

---

[1]) Gewissermafsen eine methodische Einheit im Grofsen, eine Lehrplaneinheit.

standes zu bieten, die angeschnittene Frage in allen ihren Falten von Möglichkeiten zu ventilieren, lag nicht in meiner Absicht; ein breites, dickes Buch sollte nicht entstehen. Mir kam es einzig und allein darauf an, auf einige Punkte, die mir besonders hinsichtlich unseres Themas wichtig erscheinen, die Aufmerksamkeit der geneigten Leser zu lenken und zum Nachdenken darüber und zur weiteren Teilnahme an dem so wertvollen Gegenstande anzuregen. Hoffentlich ist mir dies gelungen.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Der letzte Sturm und Drang der deutschen Litteratur, insbesondere die moderne Lyrik.

Von

Alfred Grosskopf
in Weimar.

Pädagogisches Magazin, Heft 168.

Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1901.

Wie, ein litteraturgeschichtliches Thema in einer pädagogischen Zeitschrift? Vielleicht mit einigem Recht. — Dichterische Schöpfungen sind nicht nur ein Ausfluſs der im »Dichtergeist wirksamen elementaren künstlerischen Kräfte«, die »neue Welten gestalten« wollen, sondern auch ein Niederschlag der Zeitströmungen, »gleichsam naturwissenschaftliche Werke über das gesamte menschliche Leben«,[1] und darum erleichtern, ja ermöglichen sie bei scharfem und klarem Eindringen das Verständnis der Zeit, in der sie entstanden sind. So vermag auch die moderne Litteratur uns ein Bild der Gegenwart zu geben. Das gewaltige Ringen nach vollkommeneren Kulturgütern und das heiſse Streben nach neuen, höheren Idealen, freilich auch das wilde Jagen nach leeren Phantomen und verderblichen Zielen, wie es in unsern Tagen aus den Herzen und Köpfen von Tausenden zur Erscheinung drängt — in den zeitlichen Litteraturwerken finden wir es wieder wie in einem klaren Spiegel. Wem aber wäre nötiger, dieses Ringen und Streben der Zeit kennen und verstehen zu lernen, als dem Lehrer und Erzieher? Soll er doch seine Zöglinge für das wirkliche Leben klug und stark machen und zugleich auch bei den Erwachsenen nach Möglichkeit Bildung und sittliche Kraft fördern! —

[1]) *Adolf Bartels*, Gerhart Hauptmann, Weimar 1897, S. 7.

Macht uns vor allem diese Erwägung geneigt, im folgenden das Augenmerk des Lehrers wenigstens auf einen Zweig der modernen Litteratur zu richten, so gelangen wir zu demselben Ergebnis auch noch auf anderem Wege. Die Schule, insbesondere der deutsche Unterricht, hat auch die Aufgabe, die Jugend in den unermeſslichen Schatz der deutschen Nationallitteratur einzuführen, ihr die wertvollsten Perlen derselben als unverlierbares Eigentum mit auf den Weg zu geben und für anderes Verständnis und Interesse anzubahnen. Nun wird zwar der Unterricht seine Hauptsorge immer darin sehen müssen, der Jugend mehr oder weniger die Werke der klassischen Vergangenheit zu übermitteln, ihr das »Unvergängliche an denselben zur Einsicht und zur Empfindung zu bringen und ihr so den richtigen Wertmesser für die Gegenwart«[1]) in die Hand zu geben. Soll aber deshalb das Neue für die Schule ganz ungenützt bleiben? Wie, wenn sich darunter Werke fänden, die weit höheren Wert haben als viele derer, die nur Gewohnheit und Überlieferung seit Jahrzehnten durch die Schulbücher hindurchgeschleppt haben? So wird der Lehrer sowohl durch die oben erwähnte allgemeine Aufgabe seines Berufs als auch durch die eben erörterte besondere des deutschen Unterrichts zu eingehender Beschäftigung mit der neuesten Litteratur gedrängt. Das Lesen der modernen Dichterwerke wächst bei ihm aus dem Rahmen der bloſs unterhaltenden Lektüre heraus und wird zu einer wichtigen pädagogischen Arbeit. In rechter Würdigung dieser Thatsache haben z. B. Hamburger Schulmänner bereits die Gedichtsammlungen einiger moderner Dichter, nämlich die von *Liliencron* und *Falke*, geprüft, ob in ihnen geeignete Lesebuchstoffe enthalten sind. Sollten die folgenden Ausführungen auch andere zu ähnlichem Thun anregen, so wäre ihr Zweck erreicht.

---

[1]) *R. Lehmann*, Der deutsche Unterricht, Berlin 1897, 2. Aufl. S. 330.

Wir haben etwa die letzten 15 Jahre der deutschen Litteraturentwickelung im Auge, also die Epoche, die man mit einem wenig geschmackvollen und eigentlich nichtssagenden Begriff als die »Moderne« bezeichnet hat. Nach kurzer Darlegung von gewissen litterarischen Grundströmungen dieser Zeit sei ausführlicher nur ein Zweig der Litteratur besprochen, nämlich die Lyrik, einmal, weil die ganze Epoche vorwiegend lyrischen Charakter trägt, dann aber auch deshalb, weil die Lyrik immer »wesentlich die Poesie der Gegenwart ist«, oft ja erst »von den Wellen der Zeit erweckt und getragen«[1]) wird und dadurch am besten geeignet erscheint, ein Bild ihrer Zeit zu geben. Doch möchten wir nur das jüngste Geschlecht der Lyriker in den Kreis unserer Betrachtung ziehen, also alle die ausschliefsen, die mit ihrem Hauptwirken oder wenigstens mit dem Anfang ihrer Wirksamkeit schon einer früheren Epoche angehören. Damit werden freilich zum Teil die Besten ausgeschieden, wie *Greif*, *Baumbach*, *Avenarius;* aber selbst bei dieser Beschränkung ist der Stoff für den Rahmen einer orientierenden Arbeit so reich, dafs vieles nur flüchtig gestreift werden kann, was doch ein Verweilen wert wäre.

Man hat die letzte Entwickelung der deutschen Litteratur wohl eine litterarische Revolution genannt oder eine Sturm- und Drangperiode. Eine solche hat Deutschland nicht blofs einmal gehabt. Die bedeutendste war die vor 130 Jahren, deren Führer *Herder* und der junge *Goethe* wurden. Seit dem Elend des 30jährigen Krieges bis etwa zu dem Jahre 1740 war Deutschlands geistiges und materielles Leben mehr und mehr dahingesiecht. Die unsäglichste politische Zersplitterung hatte »alles ins Enge und Unbedeutende gerückt«,[2]) so dafs durch die beiden Worte »armselig und

---

[1]) *Eichendorff*, Geschichte der poetischen Litteratur Deutschlands, Paderborn 1866, Bd. I, S. 72.

[2]) Siehe zu diesem Abschnitt *Bielschowsky*, Goethe, 2. Aufl., Bd. I, S. 108 ff.

kleinlich« die damaligen deutschen Zustände am besten gekennzeichnet werden. »Die Naturkraft des deutschen Volkes war aber zu urwüchsig, um dauernd in dieser kleinlichen Armseligkeit verharren zu können. Wie es sich ihr langsam auf materiellem Gebiete entrang, so auch auf geistigem.« Wie zeigte sich diese Befreiung in der Litteratur? Ein *Klopstock* rüttelte das deutsche Empfindungsleben wieder auf; ein *Lessing* zerrifs die »Netze mifsverstandener Kunstlehren und falschen Regelzwanges«, und beide suchten schöpferisch ihre Landsleute vom »Geschmack am Platten und Mittelmäfsigen« zu entwöhnen. Ihnen kam die Sehnsucht der Besten des Volkes entgegen, besonders der Jugend. Sie erfafste die neuen Ideen mit der Inbrunst jugendlicher Leidenschaft und stürmte begeistert vorwärts. Besserung des Alten war ihr nicht genug; »nicht Reformation, sondern Revolution war ihre ausgesprochene Losung.« Man begnügte sich nicht mehr mit dem Grofsen, sondern verlangte das »Ungeheure und Unfafsliche«. Dünkte man sich doch als einen »Teil des unendlich Grofsen«, als ein »Stück des Weltgeistes« und schwärmte vom göttlichen Genius des Individuums! Für ihn forderte man »volle Freiheit von allen Menschensatzungen«, und nur die Natur erkannte man neben ihm noch als »Offenbarung des göttlichen Geistes« an. Das Gewand der bisherigen Sprache erschien natürlich zu eng für diese Fülle von Geist und Seele; darum suchte man in überschwengliche Rede oder in begeistertes Stammeln die »übermächtige Flut der Gefühle« auszugiefsen. Solche Stürmer und Dränger waren z. B. *Klinger* und *Lenz*; der bedeutendste Förderer der Bewegung wurde *Herder*. In seiner Brust »versenkten sich alle revolutionären Keime und gingen in ihm zu einer neuen, grofsartigen Auffassung des Geisteslebens« auf. Doch erst *Wolfgang Goethe* war es vorbehalten, »die neue Heilsbotschaft in die überwältigende That umzusetzen«, »den wilden Strom von dem Schlamme, den

er mit sich wälzte, zu reinigen und ihn fruchtbringend über die Lande zu leiten.« [1])

Der eben geschilderten Epoche nicht unähnlich, wenn auch bei weitem nicht so grofs und gewaltig, ist der Sturm und Drang der achtziger Jahre des neunzehnten Jahrhunderts. —

Zwar war Deutschland seit den unvergefslichen Tagen von 1870 und 71 unter einem Heldenkaiser politisch geeint und mächtig, und über dem stolzen Bau erhob sich, manchen vielleicht fast unheimlich, die gewaltige Gestalt *Bismarcks;* dennoch trat nach dem ersten Jahrzehnt des Reiches in mancher Beziehung eine Art Stillstand ein. Denken wir nur an das Gebiet der Litteratur! Man hat hier behauptet, Zeiten politischen Glanzes brächten keine grofsen Dichtungen hervor *(Adolf Bartels),* und man könnte diesen Satz wohl mit Hilfe der Psychologie erklären — an Unlustgefühle knüpfen sich weit stärkere Willensakte und Handlungen als an Lustgefühle — oder mit Hilfe der Erfahrung aus dem Leben vieler Dichter, z. B. des jungen *Goethe* — der Schmerz vor allem ist der Hebel des Willens auch in der Poesie. Jedenfalls spricht für die Wahrheit der Behauptung die unleugbare Thatsache, dafs seit den siebziger Jahren in der deutschen Litteratur eine gewisse Öde erkennbar ist. Zwar war die Poesie zu einer Art Gemeingut der Gebildeten geworden; zwar standen z. B. *Geibel* und

---

[1]) Wenn ich hier wie auch später mehrfach citiere, so geschieht es einmal in der Erkenntnis, dafs bestimmte Dinge kaum treffender und schöner gesagt werden können, als sie von berufenen Autoren schon ausgesprochen worden sind, dann aber auch deshalb, weil gerade auf dem Gebiete der Litteraturgeschichte selbst nach dem Urteil von Fachleuten (z. B. von *Emil Thomas,* dem Herausgeber der »Internationalen Litteraturberichte« in seinem Büchlein »Die letzten zwanzig Jahre deutscher Litteraturgeschichte 1880—1900«) niemand, und sei er noch so belesen, in der Lage sein wird, ohne Anleihen bei andern ein annähernd richtiges Urteil über die Litteratur auch nur eines begrenzten Zeitraumes, wie z. B. der von 1880—1900 es ist, abgeben zu können.

Heyse noch auf dem Gipfel ihres Schaffens und ihres Ruhmes und galten wie die Dichter ihrer Richtung, *Bodenstedt, Schack* u. a. als Lieblinge der breiten Masse des Volkes, besonders der Frauen, die vor allem »klingende und empfindungsvolle Poesie« verlangten. Aber die in dem Talente der meisten dieser Dichter begründete »Richtung auf die formale Schönheit«, ihr Grundsatz »*l'art pour l'art*«, wurde zu einem »einseitigen Schönheitskultus«.[1]) Ihre Poesie wandte sich ab vom Leben und seinen gröfsten und schwersten Problemen; sie wurzelte nicht fest in Heimat und Volkstum, und so verliefs sie die wahre Quelle aller Poesie, die ja nie aus »abstrakter Liebe zur Kunst, sondern aus leidenschaftlicher Teilnahme an den Schmerzen und Freuden der Mitwelt geboren«[2]) wird. Darum fehlte ihr die Gröfse und Tiefe, die elementare Gewalt aller wirklichen Menschendichtung. Selbst die Bildung neuer Formen vernachlässigte man, und »die Schönheit der übernommenen wurde zur charakterlosen Glätte«. *(Wilhelm Weigand,* mitgeteilt von *A. Bartels.)*

Anderseits machte sich in der Litteratur eine Erscheinung geltend, die man von Frankreich her als *Decadence* bezeichnet, d. h. auf deutsch etwa Verfall. Die Schriftsteller dieser Richtung verschliefsen ihr Auge den einfachen, natürlichen und gesunden Verhältnissen, entdecken aber jeden faulen Fleck, erklären ihn für interessant und beleuchten ihn mit geheimer Lust und leisem Grauen; sie sehen in der Sünde vor allem das Gleifsende und Lockende und spielen und tändeln mit ihr; sie wagen die Schwächen der Zeit nicht entschlossen anzugreifen, sondern jammern höchstens darüber; sie haschen mit den raffiniertesten Mitteln nach Effekt und verderben dadurch

---

[1]) Diese wie auch die später angeführten Worte von *Adolf Bartels* entstammen seinem vortrefflichen Buche »Die deutsche Dichtung der Gegenwart«, 2. Aufl. Leipzig, E. Avenarius, 1899.

[2]) *Karl Bleibtreu,* Revolution der Litteratur, S. 13, 1886. Auch die später angeführten Urteile *Bleibtreus* entstammen dieser Schrift.

oft die reine Kunstform. (Vgl. *A. Bartels*, a. a. O. S. 121.) Der vortrefflichste Vertreter dieser Richtung ist *Richard Vofs*. Er nennt zum Beispiel eine Sammlung seiner Dichtungen »Nachtgedanken«, eine andere »Scherben, gesammelt von einem müden Manne«. Von dem Kritiker *Karl Bleibtreu* werden sie nicht mit Unrecht als »verworrene, stickige Dickichte einer müden Morphiumpoesie«[1]) bezeichnet. Getragen und gefördert wurde die *Decadence* durch den nackten und frechen Materialismus der sog. Gründerzeit, die am besten mit den scharfen Worten charakterisiert wird: »wüster Genufstaumel, sittliche Verlotterung, Lüsternheit und Gemütsroheit, materieller Dünkel, niedrige Geldanbetung« *(Adolf Stern,* mitgeteilt von *A. Bartels)*, und ihre Verehrer fand sie vorwiegend in gewissen Kreisen der »modernen Gesellschaft« der Grofsstädte, besonders Berlins, beim »Bildungspöbel«, wie *A. Bartels* treffend sagt.

Sowohl die konventionelle, formenglatte Bildungspoesie als auch die decadente Klassendichtung konnte den Besten unter der aufstrebenden Jugend der achtziger Jahre auf die Dauer nicht genügen. Und da ein *Hebbel*, ein *Otto Ludwig*, die allein eine fruchtbringende Quelle in der Wüste hätten werden können, noch nicht anerkannt, ja fast vergessen waren, verfiel die Jugend, wie überhaupt ein grofser Teil der wirklichen Litteraturfreunde, auf das Ausland. Da fand man thatsächlich etwas anderes als daheim, da sah man in der Litteratur das ganze Volk gespiegelt. Bei dem Franzosen *Zola* zog die »unerbittliche Wahrheit und Kühnheit« mächtig an. Man »folgte ihm mit einem aus Lust und Grauen gemischten Gefühle in den ‚Bauch' von Paris und bewunderte seine brutale Gröfse«. Bei dem Norweger *Ibsen* reizte die »rücksichtslose Aufdeckung der konventionellen Lügen«; in ihm sah man die Offenbarung der eigenen Unzufriedenheit mit der gesellschaftlichen Überlieferung und der bestehenden

---

[1]) A. a. O. S. 25.

Kultur. Bei den Russen endlich, z. B. *Tolstoi*, fesselte der »Zauber einer anscheinend noch schlummernden Volkskraft«, das, was man mit einem modernen Ausdruck wohl »Erdgeruch« genannt hat. (Vgl. dazu *A. Bartels*, S. 197.) Freilich mag zu dieser Flucht ins Ausland auch die seit alters unheilvolle Sucht der Deutschen, das Fremde zu bewundern, mit beigetragen haben.

Das Konventionelle in der Poesie, daneben die Decadence und endlich die Beschäftigung mit dem Fremden, diese drei Erscheinungen bildeten die Hauptursache zu dem Ausbruche des jüngsten litterarischen Sturmes und Dranges, der sich wie die Revolution vor 130 Jahren zunächst als ein fast wildes »Aufbegehren« geltend machte, als ein »Ansturm der leidenschaftlich empfindenden Jugend gegen die Schranken, die gleicherweise die ästhetische Theorie und die gesellschaftliche Konvention dem unmittelbaren Ausdruck der Gefühle im Leben und in der Dichtung in den Weg stellten«. Natürlich wirkten auch noch andere Ursachen mit, so nach *Litzmann* die moderne Nervosität und Hysterie; sie alle gestalteten den Ansturm je nach der Individualität, dem Bildungsgang und dem Temperament des Einzelnen in verschiedenartigster Weise.

Was brachte er nun thatsächlich zu Wege? In überschäumender Begeisterung wurden von den jungen Dichtern Theorien und Programme aufgestellt, z. B. »Wir schwören auf keine Formel und wollen nicht wagen, was in ewiger Bewegung ist, Leben und Kunst, an starren Zwang der Regel anzuketten.« *(Otto Brahms.)* Solche Kundgebungen klangen oft recht phrasenhaft, so wenn darin u. a. gefordert wird, dafs der Dichter den Leser »mit ein paar herrlichen, aus den unergründlichen Tiefen einer geistes- und ideentrunkenen Seele hervorströmenden Worten machtvoll zu erhabener Andacht zwingen und ihm süfsmahnend gebieten soll, sich zu beugen vor der Urkraft, die in ihm (dem Dichter) wirkt und schafft.« *(Karl Henckell.)*

Zunächst freilich standen viele der Stürmer noch auf dem Boden der Decadence; vor allem hielt manche ein fast grauenerregender Pessimismus gefangen. So klagt *Wilhelm Arent:*

»Ein freudlos erlösungheischend Geschlecht,
Des Jahrhunderts verlorene Kinder,
So taumeln wir hin! wes Schmerzen sind echt?
Wes Lust ist kein Rausch? wer kein Sünder? ...

Selbstsucht treibt alle, wilde Gier nach Gold,
Unersättlich Sinnengelüste,
Keinem Einzigen ist Mutter Erde hold —
Rings graut nur unendliche Wüste!

Chaotische Brandung wirr uns umtost,
Verzehrt von dämonischen Gluten,
Von keinem Strahl ewigen Lichts umkost,
Müssen wir elend verbluten....«

Doch in ehrlichem Streben wollte man wenigstens von solch ungesundem Boden hinweg, wie *A. Bartels* versichert. Bei diesem Versuch wurde man dadurch teils gefördert, teils aber auch gehemmt, dafs in jener Zeit eine Fülle neuer Lebensprobleme auftauchte und ältere mächtiger anstürmten. Z. B. trat die Philosophie *Nietzsches*, des »Propheten der Decadence« (*Bartels*), in die Erscheinung und schrieb auf ihre Fahne die Lehre vom aristokratischen Individualismus, und auf der entgegengesetzten Seite drängten gewaltsamer als je die sozialistischen Ideen zur Verwirklichung. Welch eine Welt von Fragen kam allein hierdurch ins Rollen! Hier solche, die die Menschheit nur noch tiefer in den Sumpf des Verfalls hinabziehen wollten, dort solche, die sie auf gesunde Höhen zu retten hofften. Und alle suchte man mit Inbrunst zu erfassen. »Wir haben blutend uns hinabgerungen, wir sind der Welt bis tief ins Herz gedrungen,« ruft *Arno Holz*.

Dabei lief freilich manches recht Menschliche mit unter. Besonders waren einige der jungen Stürmer von einer lächerlichen Grofsmannssucht besessen, die öfters auch Neid und Anfeindung gegenüber jeder anderen Be-

deutung zeitigte. Da heifst es z. B.: »Auf uns beruht die Litteratur, die Poesie der Zukunft, und wir meinen, eine bedeutsame Litteratur, eine grofse Poesie.« (*Henckell.*) Einzelne schienen geradezu von einer Art Messiaswahn befangen zu sein. So mufs man wenigstens annehmen, wenn man die »Messiaspsalmen« von *Georg Gradnauer* liest und darin die Worte:

»Ich fühl's, ich weifs's, ich bin geweiht und bin gesalbt,
Bin auserkoren, auferweckt zum Heile, . . .
. . . in mir erstanden ist ein neues Licht . . .
Ich komme, ich nahe, zu befreien, zu erlösen!!!«

Als ästhetischen Standpunkt verkündete man selbstverständlich Natur und Wahrheit; doch verstand man unter Wahrheit nur Wirklichkeit. Darum begnügte man sich auch nicht mit einem wohl zunächst erstrebten, gesunden Realismus, der vor allem allgemeine Lebenswahrheit will und im übrigen sein Augenmerk vielleicht noch auf richtigen Lokalton und auf »dralle Gegenständlichkeit des Ausdrucks« richtet, sondern schritt vorwärts zu dem Naturalismus nach *Zolas* Vorbild, der das Leben in allen einzelnen Wirklichkeiten darstellt, sozusagen abschreibt. Ihm huldigten dann unsere Modernen eine Reihe von Jahren fast ausschliefslich. Die Herrschaft der Lüge hatte eben einen beinahe wilden Wahrheitsdrang erzeugt, der kein höheres Ideal kannte, als die Dinge zu zeigen, wie sie sind, thue es wohl oder wehe.[1]) Ja es bildete sich geradezu eine Art »Häfslichkeitsbravour« (*Stern*) aus.

Wie stellt sich nun die Lyrik in dieser Epoche dar? Die Sehnsucht der jungen Dichter war, »eine Lyrik zu gebären, die, durchtränkt von dem Lebensstrom der Zeit und der Nation, ein charakteristisch verkörpertes Abbild alles Leidens, Sehnens, Strebens und Kämpfens unserer Epoche darstellt.« (*Henckell.*) Das dürfte ihnen auch im grofsen und ganzen gelungen sein. »Modern«, so hiefs

---

[1]) Vgl. *A. Stern*, Studien zur Litteraturgeschichte der Gegenwart, S. 308, Dresden 1895.

das Schlagwort, das auch die Lyriker beherrschte. Modern sollte der Inhalt ihrer Poesie sein, modern auch die Form. Zunächst der Inhalt!

Was einst *Uhland* von den Sängern sagte:

»Sie singen von Lenz und Liebe,
von sel'ger, goldner Zeit,
Von Freiheit, Männerwürde,
von Treu und Heiligkeit« —

es erschöpft nicht den Inhalt der modernen Lyrik. Wohl klingen in ihr auch solch mildere Töne wieder; doch den Schwerpunkt sucht sie wo anders. —

Das Erotische, sonst wohl die reichste Quelle der lyrischen Dichtung, tritt in seiner reinsten Gestalt zurück; es erscheint meist als flammende, sinnliche Leidenschaft, zuweilen auch als Pantheismus der Liebe, z. B. bei *Wilhelm Arent.*

»Umarme mich brünstig,
Du seliges Schweigen
Unendlicher Liebe! . . .«

ruft er im »wallenden Äther«, und in der »Mainacht Dufttau« schwärmt er:

»Umspielt vom Traumodem
Der wonnesam schlummernden
Allmutter Natur
Trink auch ich
Unaussprechlicher Inbrunst voll
Gottseligen Frieden,
Glück ohne Ende . . .«

Einen breiten Raum nehmen die sozialdemokratischen Ideen ein.

»Die ‚dummen' Völker sind es endlich satt,
Die Hände ihrer Henker fromm zu küssen;
Schon rollt ihr Zorn in bleigeschmolznen Flüssen
Von Land zu Land hin über Dorf und Stadt!
Schon reckt gespenstisch die soziale Frage
Aus Nacht und Not ihr rotes Drachenhaupt,
Der Baum des Friedens trauert nackt entlaubt,
Und alles Glück ward eine fromme Sage —«

schleudert *Arno Holz* als Kampfruf in die Welt hinaus. *Karl Henckell* läfst den dröhnenden Schritt der Arbeiter-

bataillone erklingen, ähnlich *Julius Hart* das geschlossene Nahen derer, die in »der Lebenswüste Not« wandeln.

»In dunklen Scharen drängt es finster an,
Mit Beil und Hammer wogt es dumpf heran.
Zerlumpte Haufen, wie vom Sturm verwirrt,
Das Eisen dröhnt, das blanke Messer klirrt.
Das Angesicht, blafs wie ein Wintertag,
Sagt, wie das Elend gar so fressen mag.
Das Auge tief, die Wange hohl und schmal,
Auf Stirn' und Wang' der Krankheit brand'ges Mal.
Das Haar gelöst auf braunen Nacken hängt,
Den nackten, schweren Fufs kein Schuh umzwängt.
Das Banner dräut, wie Herzblut dunkelrot,
Und dort die Fahn', schwarz wie der Würger Tod.«

Maurice Reinhold von Stern giebt in Zürich sozialdemokratische »Proletarierlieder« heraus; selbst der Anarchismus findet in *John Henry Mackay* einen poetischen Vertreter. Und so ergreift man denn alle nur erdenklichen sozialen Probleme. »Abwechselnd kommen der erbittertste Klassenhafs, die grimmigste Rachgier, die leidenschaftlichste Sehnsucht nach einer neuen Erde, das brennende Gefühl einer leidvollen, trostlosen Wirklichkeit, die brutalste Zerstörungslust, das durstigste Genufsverlangen und wiederum die rührendste, tief ergreifende Bitte um ein menschenwürdiges Dasein, der idealste Drang selbstloser Nächstenliebe zum Ausdruck.« (*A. Stern.*) Man wollte ja mitarbeiten am Ausbau einer besseren Zukunft.

Mit dieser politischen Richtung der Lyrik hängt eng ihre Neigung zusammen, menschliches Elend zu schildern und ihre Gestalten in den Reihen der Enterbten zu suchen. So führt uns *Holz* in folgendem ergreifenden Gedicht an eine Stätte bitterster Armut:

»Fünf wurmzernagte Stiegen geht's hinauf
Ins letzte Stockwerk einer Mietskaserne;
Hier hält der Nordwind sich am liebsten auf,
Und durch das Dachwerk schaun des Himmels Sterne.
Was sie erspähn, o, es ist grad genug,
Um mit dem Elend brüderlich zu weinen:
Ein Stückchen Schwarzbrot und ein Wasserkrug,
Ein Werktisch und ein Schemel mit drei Beinen!

Das Fenster ist vernagelt durch ein Brett,
Und doch durchpfeift der Wind es hin und wieder,
Und dort auf jenem strohgestopften Bett
Liegt fieberkrank ein junges Weib darnieder:
Drei kleine Kinder stehn um sie herum,
Die stieren Blicks an ihren Zügen hangen;
Vor vielem Weinen ward ihr Mündlein stumm,
Und keine Thräne mehr netzt ihre Wangen.«

Und weiter erfahren wir, wie der Armenhilfsarzt, von gütigen Nachbarsleuten geführt, ans Bett tritt und dann voll Wehmut sagt:

»Weint, Kinder, weint, ich bin zu spät geholt,
Denn eure Mutter ist bereits — verblichen.«

In anderen Gedichten erscheinen die »Verstofsenen des Glücks« bettelnd und hungernd, in zerfetzten Lumpen, mit klapperdürren Gliedern, ausgemergelt durch Hunger und Frost. Und ähnlich begegnen wir dem Jammer in vielerlei Gestalt; — eine wahre Nacht- und Elendpoesie! —

Umgekehrt werden aber auch die mannigfaltigsten Lebensinteressen der höheren Gesellschaftskreise geschildert, so von *Detlev von Liliencron.*

»Schleifende Schleppen und schnurrende Schuhe,
Wie sie auf spiegelnder Glätte sich drehn,
Flatternder Schnurrbart und fliegende Schöfse,
Wie sie vorüber den Ballmüttern wehn!
Unter kristallenen Kronen und Kerzen
Schlagen die Schläfen und hämmern die Herzen,
Schimmert der Nacken Geleucht im Gewirre,
Funkelt der Steine Geflacker, Geflirre.«

Und wie hier von einem glänzenden Ballfest, hören wir an anderer Stelle von Jagd und Sport, von Oper und Ballet, von eleganten Abenteuern und ähnlichen Dingen.

Der Gegensatz zwischen Elend und Glanz ist am schroffsten in der Grofsstadt. Darum erscheint sie vor allem als Hintergrund der modernen Lyrik, namentlich Berlin. Z. B. besingt *A. Holz* den Frühling nicht als die Zeit, da Wald und Wiese neu erwachen und die Vöglein wieder singen, sondern als die Zeit, da die Bäcker

sich auf »Osterkringel« legen, da die Frauenzeitungen die neuesten Frühjahrsmoden aus Paris bringen, da geschminkte Dämchen und gezierte Stutzer die »Linden« bevölkern, da der Bruder Studio sich mit seinem Winterpaletot zum Juden rettet, und in diesem Tone weiter. Der Abend ist nicht nur die Stunde, da der Jahrmarkt des Lebens schweigt und der Mond mit stillem Glanz heraufzieht, sondern auch die Stunde, da das elektrische Licht die Nacht in Tag verwandelt, da es »rasselt, summt und braust«;

»Hastig huschen Gestalten vorbei,
Keine fragt, wer die andere sei.
Keine fragt dich nach Lust und Schmerz,
Keine horcht auf der andern Herz.«

In einem andern Gedicht begegnen wir dem durch die Heide rasenden Eisenbahnzug, wie er laut stöhnt und dumpf rasselnd über die Brücken hindonnert, wie nach gellem Pfiff die Bremse knirscht u. s. w. Selbst die häfslichsten Strafsenbilder, z. B. von einem Betrunkenen, der, umjohlt von einem Rudel Gassenjungen, den Laternenpfahl küfst, treten im Gewande der Poesie auf.

Doch rettet sich die Lyrik auch aus dem Alltagsgetümmel der Grofsstadt hinauf zu den reinen Höhen der Philosophie. Als Gedankenlyrik durcheilt sie im Fluge Raum und Zeit und grübelt bald über die Rätsel des Menschendaseins — besonders das »ungeheure Nichts« spielt eine grofse Rolle —, bald nimmt sie Stellung zu der Entwicklungslehre *Darwins* und *Häckels* wie zu den ethischen Problemen *Nietzsches*.

So kann die jüngste Dichterschule wohl den Ruhm für sich in Anspruch nehmen, der Lyrik ein gröfseres Stoffgebiet erobert zu haben, als sie ehedem besafs. Sie hat es erreicht durch das Streben, neben der sprachlichen Form und dem sinnlichen Wohllaut, neben dem Leben und Weben in blofsen Empfindungen und Stimmungen vor allem Gröfse und Tiefe der Anschauung zur Gestaltung zu bringen, und näherte so vielfach die

lyrische Poesie der dramatischen und epischen Dichtung. Freilich hat sie dabei das Menschenherz nicht immer seiner »schönsten, edelsten und erhabensten Gefühle teilhaftig gemacht«,[1]) sondern auch viel Schmutz und Kot als Schönheit ausgegeben. —

In zweiter Linie zeigt die moderne Lyrik das Streben nach neuen Formen. — Die Forderung des Naturalismus, die Natur getreu abzuschreiben, die sich wohl auf den Roman, also auf die Prosa, ohne weiteres anwenden liefs, suchte man auch bei der gebundenen Lyrik zu erfüllen.

Damit war aber für manche die Veranlassung gegeben, das feste Gefüge des Reimgedichtes zu verlassen. So erscheinen bei *Wilh. Arent* nach dem Vorbilde des früheren Stürmers *Lenz* sog. »freie Rhythmen«, wie aus den bereits mitgeteilten Gedichtstellen erkennbar ist. Noch weiter ging *Arno Holz.* Er hört, wie er in einem Begleitbriefe seines »Phantasus« an Kritiker und Publikum bekennt, aus allen Reimgedichten, strengen Strophen und freien Rhythmen nur einen »Leierkasten« heraus und will an Stelle dessen eine Dichtungsform setzen, »die auf jede Musik durch Worte als Selbstzweck verzichtet, und die, rein formal, lediglich durch den Rhythmus getragen wird, der nur noch durch das lebt, was durch ihn zum Ausdruck ringt.« Dadurch entsteht freilich eigentlich nichts, als eine rhythmische Prosa. Kurze, meist abgerissene Sätze, ja zuweilen nur Worte werden aneinandergefügt, und jeder Satz, jedes Wort bildet eine besondere Zeile. Inhaltlich bedeuten diese Sprachgebilde Momentaufnahmen von Sinneseindrücken oder ein blofses Stammeln von Empfindungen des stimmungstrunkenen Dichters. Damit aber auch jedermann den Wert solcher Gebilde erkennt, steht zwischen ihnen eine grofse Menge von Frage- und Ausrufezeichen, von Punkten und Gedankenstrichen.[2])

---

[1]) Vgl. *Fr. Hebbel,* Tagebuch I, S. 319 über lyrische Poesie.

[2]) Nachträglich werde ich von geschätzter Seite auf das treffliche Buch von *Hermann Wunderlich* »Unsere Umgangsprache (!)

Von vielen nur ein Beispiel!

Nacht.
Der Ahorn vor meinem Fenster rauscht,
Von seinen Blättern funkelt der Tau ins Gras,
Und mein Herz
Schlägt.
Nacht, Nacht, Nacht.
Ein Hund bellt — — ein Zweig knickt — — still!
Still!!
Still!!!
. . . .
Du?
Du??
Ah, deine Hand! Wie kalt, wie kalt!
Und — deine Augen: gebrochen! — —
Gebrochen!!
. . . .

(Tagebuchblätter, »Buch der Zeit« S. 288.)

Wie das Reimgedicht, erschien manchem der jungen Lyriker auch das Gewand der Sprache zu eng, und sie suchten es darum weiter zu machen, vor allem dadurch, dafs sie neue Wortbildungen schufen. Hier eine kleine Auslese! Wir hören von »Rosenblütenlippen« und »dunkler Augen feuchtschimmernden Gluten«, von »erdkranker Seele« und »lustsattem Leid«, von »sonntrunkener Andacht« und »schauernden Seelenumarmungen«, von der »schlangenwirrumlaubten Zukunft« und »von Märchentraumgeschichten«; einer fühlt sich losgestreift aus den »stumpfumzirkenden Engen ichsüchtiger Selbstheit«; gelegentlich können wir sogar Wortungetümen wie »Bildekünstlerschaffenstraumstrost« begegnen. Das ist nicht mehr ein Weiterbilden der Sprache mit »Schöpfergeist«, wie wir es vom Dichter mit Recht erwarten, sondern oft eine mafslose Vergewaltigung. Möchten die Herren Stürmer

---

in der Eigenart ihrer Satzfügung« aufmerksam gemacht. Er sieht in dem Aufwand von Satzzeichen zwar auch etwas »Manier«, aber im ganzen doch den berechtigten Versuch der Dichter, »das nachzuahmen, was die mündliche Rede spielend und unbewufst ausübt, nämlich das Tempo und die Tonabstufungen der Sprache.« (S. 9.)

doch *Hebbels* Worte beherzigen: »Zerbrecht mit dem Joch nicht das Mafs, schmelzt die Wörter nicht um im rohen Tigel der Willkür und verderbt sie nicht durch Verwirrung des Sinns. Fand ein *Goethe* doch Raum in diesen gemessenen Schranken; wären sie wirklich zu eng für die Riesen von heut?« (Unsere Sprache.)

Ein anderes Mittel der neuen Lyriker, die Form modern zu gestalten, besteht in dem Streben, im Leser oder Hörer eine bestimmte Sinneswahrnehmung zu erzeugen. Besonders der Duft spielt eine grofse Rolle. Da ist die Rede vom »Dufthauch«, von »duftkeuschen Lippen« und »duftweifsem Schimmer«. Von einem Jüngling, der seine Geliebte im Menschengewühl eines Bahnhofs erwartet, heifst es gar: »Er kann sie noch nicht sehen; aber er roch den Duft, den sie ausströmte.« (»Pan.«) Desgleichen möchte man durch Wiederholung eines bestimmten Wortes eine bestimmte Farbenwahrnehmung hervorrufen. So spricht *Liliencron* in seinem Gedicht »Golgatha« von Jesus: »Von bernsteingelben Haaren eingerahmt ist sein Gesicht, und grofse braune Augen schauen traurig, starr, verlassen in die Menge,« weiter: »Und der die bernsteingelben Haare hat, der blasse Mann, schleppt sich mit einem Schragen,« später: »Und Jesus senkt die bernsteingelben Haare, dafs sie sein blutiges Gesicht verdecken.« Und so kehren die »bernsteingelben Haare« noch mehrmals wieder. Ähnlich wiederholen sich in dem Gedicht »Ein Geheimnis«,[1]) ebenfalls von *Liliencron*, »die grofsen Augen, die wunderbaren, dunkelblauen Augen, von langen, schwarzen Wimpern scharf beschützt.« Mit derselben Neigung hängt es zusammen, wenn man den Gedichten entsprechende Bilder

---

[1]) Die angeführten Gedichte finden sich, soweit sie nicht den Originalwerken entnommen sind, in folgenden Anthologieen:

Jungdeutschland, herausgegeben von *Wilhelm Arent.* Berlin und Leipzig, Fr. Thiel.

Perlenschnur, herausgegeben von *L. Gemmel.* Berlin und Leipzig, Schuster & Loeffler.

beigiebt, z. B. dem eben erwähnten »Golgatha« einen Holzschnitt von Jesus mit bernsteingelb gezeichneten Haaren.

So bildete sich gewissermaſsen eine neue Technik der Lyrik aus. Freilich vermochte sie in der Hand der meisten jungen Talente die Dichtungen nicht bis zur Formvollendung zu bringen und somit auch nicht zu wahrhaft künstlerischer Wirkung; denn dazu gehört eben innige Verschmelzung von poetischer Anschauung und Empfindung mit strengem, melodischem Fluſs einer poetischen Sprache.

Sehen wir uns jetzt einige Dichter der Sturm- und Drangperiode etwas näher an.

Die meisten waren junge Leute, denen der Flaum noch nicht ums Kinn sproſste, vielfach Studenten, so daſs man sie wohl auch als »Gründeutschland« bezeichnet hat. Die geistigen Väter des Sturmes und Dranges aber waren schon etwas älter. Es sind Kritiker, so die Brüder *Heinrich* und *Julius Hart,* die seit 1882 mit ihren »kritischen Waffengängen« manche Dichterlieblinge der damaligen Zeit, z. B. *Lindau* und *Spielhagen,* scharf angriffen, weiter *Michael Georg Conrad,* der »ritterliche Hutten der litterarischen Revolution«, der in Gemeinschaft mit *Carl Bleibtreu* »Die Gesellschaft« gründete und damit den »Jungen« ein eigenes Blatt schuf, endlich auch *Bleibtreu,* der 1886 mit seiner Broschüre »Revolution der Litteratur« mit den Modedichtern scharf ins Gericht ging, zugleich aber auch über die ersten Vertreter des Sturmes und Dranges eine Art Heerschau abhielt. Den eigentlichen Anfang der neuen Epoche bedeutet aber das Erscheinen der lyrischen Anthologie »Moderne Dichtercharaktere«, 1885, die in 2. Auflage 1886 den Titel »Jungdeutschland« erhielt. Darin sind alle Talente der Bewegung vereinigt:

so *Karl Henckell,* der sich mit Vorliebe in die Leiden des Arbeiterstandes versenkt, oft aber auch in selbstbewuſsten Versen der Begeisterung seines flammenden Jugendmutes Luft macht:

»Wir sind das All, wir sind die Herrlichkeit,
Wir sind uns selbst das Mafs in allen Dingen,
Wir sind die Kämpfer, die den Sieg erringen,
In unserm Hirne brennt der Wahrheit Licht.
In unserm Herzen pocht des Mitleids Pflicht.
Die Liebe glüht in unsrer Seele nur« —

weiter *Julius Hart*, ein »Feuergeist voll Kraft und Schwung« *(Bleibtreu)*, der sich durch dramatisch bewegte und farbenglühende Sprache auszeichnet:

»Niederzwingen will ich dich, Gott,
Kämpfen um deine Liebe,
Oder in mein Hirn
Falle mit fressendem Roste
Der Wahnsinn,
Wie ein Blitzstrahl ausbrennend,
Feuer gegen Feuer,
Die Glut der Gedanken« —

und sein Bruder *Heinrich Hart*, der eine Fülle von Idealen in eigenartig strengem Ernst, oft belehrend, zur Darstellung bringt:

»Die Welt ist nichts als Form, in der Du prägst,
Ist nichts als die Gewandung, die Du trägst,
Ist nichts als Spiegelbild von Deinem Sein;
Nur Du bist Wahrheit, doch das Bild ist Schein« —

ruft er z. B. zu Gott;

dann *Wilhelm Arent*, ein rein lyrisches Talent — innigste Sehnsucht, ein »unbegreiflich Heimatsehnen« spricht aus vielen seiner Gedichte, die er unter den Titeln »Lieder des Leids« und »Aus tiefster Seele« zusammenfafst, und mit der Wehmut des Inhalts vermählt sich oft Anmut und Wohllaut der Sprache; freilich ist sie zuweilen auch erkünstelt und schwülstig —

ferner *Karl Bleibtreu*, *Alfred Hugenberg*, *Oskar Linke*, *Georg Gradnauer*, *Oskar Jerschke* und wie sie alle heifsen, darunter manch hübsches Talent.

Die auffallendste Erscheinung der ersten Jahre ist der schon mehrfach erwähnte *Arno Holz*. Noch 1884 hatte er einen Band Gedichte herausgegeben, der unter dem Titel »Deutsche Weisen« formenglatte, sangbare

Reimgedichte enthielt, und zwar von Wald und Feld, vom Wandern und vom Vaterland, von schönen Försterstöchterlein, vom Sonnenschein und Schnee und anderen Dingen harmloser Natur. Aber schon 1885 erscheint ein neuer Band von ihm, »Das Buch der Zeit, Lieder eines Modernen«. Darin bricht er vollständig mit der früheren Richtung seiner Muse, sendet nach seinem eigenen Bekenntnis ziemlich viel »Galle« in die Welt hinaus und taucht tief ein in den Strudel der damaligen »modernen« Zeitbewegung. Wilder Künstlerübermut, maſsloses Selbstbewuſstsein macht sich in »üppiger Phrasenberauschung« *(Bleibtreu)* breit, so daſs das Buch ein treuer Spiegel des gärenden Sturmes und Dranges ist. Es war sein gröſster Erfolg und trug ihm den Ruhm ein, das beste »Formtalent unter den Jungen« *(A. Bartels)* zu sein. Später wandte er sich dem peinlichsten Naturalismus zu, blieb ihm aber auf die Dauer nicht treu.

Der Typus der Stürmer und Dränger war *Hermann Conradi. A. Bartels* charakterisiert ihn vortrefflich als den Dichter, an dem sich besonders die Schwächen des jungen Geschlechts deutlich zeigen: »Eine tiefe Sehnsucht nach Schönheit und freier Luft mischt sich wunderbar mit der Freude am Häſslichen und Brutalen, ein lebhafter Drang, die Zeiterscheinungen und geistigen Bewegungen zu verstehen, zu erklären, mit leerer Prahlerei, ... Unklarheit und Unwissenheit mit instinktiver Ahnung des Richtigen, eine künstlich aufgestachelte ungesunde Sinnlichkeit mit wahrer und reiner Empfindung, Gröſsenwahn mit klarer Erkenntnis der eigenen Bedeutung.« In der Mehrzahl seiner Gedichte — »Lieder eines Sünders« heiſst ein Band — zeigt sich eine Steigerung der Töne über alles bisher Dagewesene, so daſs sie mehr als erkünstelte Ausgeburten eines kranken, selbstquälerischen Hirns denn als Zeugnisse erlebten Empfindens erscheinen. Vor allem gähnt ihm überall des Lebens Überdruſs entgegen; nichts vermag seiner »qualzerspaltenen Brust« Freude am Dasein zu erwecken. Sein Auge »träufelt

in die zusammenschauernde Seele nur Tropfen des Ekels«.

»Es krampft sich in Titanenweh das Herz,
Vom Daseinsekel angepackt, zusammen,
Und von der Lippe stiehlt sich Hohn und Scherz,
Verweht von deines Schmerzes Riesenflammen.«

So leidet er als ein forciertes Genie geradezu moderne Tantalusqualen. Doch frühzeitig macht er dem »blöden Afterleben«, dem er, »verblendet und vernarrt«, »gefrönt« zu haben glaubt, durch Selbstmord ein Ende.

Als das Haupt des jüngsten Deutschland kann für die erste Zeit der Bewegung *Detlev von Liliencron* erklärt werden. Wohl zählte er an Jahren fast doppelt so viel als die meisten der blutjungen Stürmer und war deshalb als Dichter, auch als Lyriker, in gewisser Beziehung bereits »fertig«; wohl zeigten sich bei ihm auch innere Gegensätze zu den Scharen der Jungen — so hatte er als Edelmann und ehemaliger Offizier vor allem nicht das starke soziale Empfinden wie sie —, und trotzdem erschien er ihnen, soweit es ihr Autoritätshafs überhaupt zuliefs, als Heiland, als ihre »grofse Hoffnung und Erfüllung«; denn in ihm fanden sie bald »fabelhafte Urwüchsigkeit einer ungebrochenen Natur, die aus Heimatsboden alle Kräfte in sich hineingezogen und gesammelt hatte« (*Carl Busse*),[1] bald »unverwüstliche Originalität, fabelhafte Natürlichkeit des Ausdrucks, ... echten Realismus« (*Bleibtreu*). In der That ist *Liliencron* ein Lyriker von Kraft und Frische. Sein Ruf wurde begründet durch seine Sammlung »Adjutantenritte und andere Gedichte«, 1883. Sie enthält neben Balladen und Romanzen mit romantischem Gehalt, aber in modern naturalistischer Form, auch eine ursprüngliche Lyrik, die das Persönliche, Individuelle, alles, was der Dichter fühlt und erlebt, auch auszusprechen wagt, und das in einer Sprache, die im Vergleich zu der blafs gewordenen Dichtersprache der

---

[1]) Vgl. Deutsches Wochenblatt 1899, S. 29 in einem Aufsatz über *Detlev von Liliencron*.

vorausgehenden Jahre in frischer Farbenpracht erscheint. Man hat *Liliencron* als Lyriker wohl neben *Lenau* und die *Droste-Hülshoff* gestellt. (*A. Bartels.*) An ihn, den Dichter der »Schilflieder«, und sie, die Sängerin der Heide, erinnern z. B. manche seiner Naturbilder, die mit zu den besten seiner Gedichte gehören.

Heidebilder.

»Tiefeinsamkeit spannt weit die schönen Flügel,
Weit über stille Felder aus.
Wie ferne Küsten grenzen graue Hügel,
Sie schützen vor dem Menschengraus.

Im Frühling rauscht in mitternächtiger Stunde
Die Wildgans hoch in raschem Flug.
Das alte Gaukelspiel: in weiter Runde
Hör ich Gesang im Wolkenzug.

Verschlafen sinkt der Mond in schwarze Gründe,
Beglänzt noch einmal Schilf und Rohr.
Gelangweilt ob so mancher holden Sünde,
Verläfst er Garten, Wald und Moor.«

Die Sonne leiht dem Schnee das Prachtgeschmeide,
Doch ach, wie kurz ist Schein und Licht.
Ein Nebel tropft, und traurig zieht im Leide
Die Landschaft ihren Schleier dicht.

Ein Häslein nur fühlt noch des Lebens Wärme,
Am Weidenstumpfe hockt es bang,
Doch kreischen hungrig schon die Rabenschwärme
Und hacken auf den sichern Fang.

Bis auf den schwarzen Schlammgrund sind gefroren
Die Wasserlöcher und der See.
Zuweilen geht ein Wimmern, wie verloren,
Dann stirbt im toten Wald ein Reh.

Liliencron blieb aber nicht auf die Dauer Führer der deutschen Lyriker; denn in weiten Kreisen derselben machte sich bald gegen die naturalistische Bewegung der ersten Jahre des Sturmes und Dranges eine Reaktion geltend, so dafs viele nach und nach einen veränderten ästhetischen Standpunkt einnahmen. Bei dem Naturalismus war der Körper beinahe alles gewesen; sein

letztes Ergebnis war eine Häfslichkeitspoesie, die am Gemeinen haften blieb. Jetzt besann man sich auf das, was man früher vernachlässigt hatte. Wie aber öfters im Leben ein Extrem das andere gebiert, so auch hier. Der Geist wollte sich gewissermafsen rächen und »tauchte nun tief in die Abgründe der Mystik« *(A. Bartels)* ein. Ja man verstieg sich sogar zu dem Ausspruche: »Mystik wird wieder Religion der Zukunft werden.«

Den neuen ästhetischen Standpunkt nannte man Symbolismus; denn die auf ihm beruhenden Dichtungen bedürfen mehr oder weniger der Deutung. Er fand um so rascher Vertreter, als er nicht wie die »starre Ästhetik des Naturalismus« die individuelle Entwickelung des Dichters hinderte, sondern dessen »Subjektivität den weitesten Spielraum« (*J. Wengler*) eröffnete; ist ja doch die Phantasie seine Hauptquelle! Damit hängt zusammen, dafs er im ganzen nur für die Lyrik einigermafsen fruchtbringend wurde.

Das Vorbild war aufser den Franzosen, die durch *Mallarmé*, *Verlaine* u. a. den Symbolismus schon länger ausgebildet hatten, vor allem *Nietzsche.* Seine Philosophie, die ja mit ihrem »Übermenschentum« der Neigung des Individuums so weit entgegenkommt, war mehr und mehr Modephilosophie geworden, und gerade auf die Jugend übte sie unverkennbar einen bestrickenden Reiz aus, wie viel mehr noch auf die jungen Dichter, die natürlich alle auf der »Menschheit Höhen« zu wandeln meinten. Und nicht nur diese Philosophie selbst, auch das Gewand, in der sie erschien, mufste ein Dichtergemüt lebhaft anziehen: die glänzende, oft hochpoetische Sprache, besonders die farbenprächtigen Bilder, der nicht selten orakelhafte oder prophetische Ton. Dazu hatte *Nietzsche* auch als Dichter Proben einer symbolistischen Lyrik gegeben. Ich nenne z. B. sein Gedicht

»Vereinsamt.«

Die Krähen schrein
Und ziehen schwirren Flugs zur Stadt:
Bald wird es schnein —
Wohl dem, der jetzt noch — Heimat hat.

Nun stehst du starr,
Schaust rückwärts ach! wie lange schon!
Was bist du Narr
Vor Winters in die Welt entflohn?

Die Welt — ein Thor
Zu tausend Wüsten stumm und kalt!
Wer das verlor,
Was du verlorst, macht nirgends Halt.

Nun stehst du bleich,
Zur Winter-Wanderschaft verflucht,
Dem Rauche gleich,
Der stets nach kältern Himmeln sucht.

Die Krähen schrein
Und ziehen schwirren Flugs zur Stadt:
Bald wird es schnein;
Weh dem, der keine Heimat hat!

Wie in diesem Gedicht war in der symbolistischen Lyrik überhaupt die Grundstimmung elegisch-pessimistisch, also nicht viel besser als in der naturalistischen, wenn auch die Symbolisten von ihrer Höhe herab mit schlecht verhehlter Geringschätzung auf die »wüste Wirklichkeits- und Elendsschilderung« der Naturalisten hinabsahen.

In Bezug auf die Form kehrte man wohl teilweise zu der üblichen Gebundenheit der Strophen zurück; zum Teil suchte man aber auch einzelne Seiten der früher gekennzeichneten modernen Technik weiter auszubilden. So spielen z. B. Duft und Farbe eine noch gröfsere Rolle. Ein Schriftsteller[1]) hat sich, gewissermafsen als Konsequenz dieser Neigung, bereits zu der Forderung verstiegen, dafs beim Vortrag lyrischer Dichtungen »Be-

---

[1]) *Wilhelm Mauke* in der »Frankfurter Zeitung«; vgl. Kunstwart 13. Jahrg., 1. Heft, S. 15.

leuchtung, Farben, Düfte, Gewänder« u. s. w. »mit der Worttonkunst einen Reigen schliefsen müfsten, so dafs die Seelen der Hörer wie unter einer zwingenden Gewalt in die entrückende Sphäre des losgelösten Empfindens untertauchen«, und er denkt hierbei »je nach dem Stimmungsgehalt« des Liedes an einen meergrünen lianendurchwobenen Schleier, an Heliotropgerüche und Weihrauchdämpfe, an violette Nebel und leises Sternengeflimmer, an grofse Blütendolden und züngelnde Flammen oder ähnliche Dinge.

Es ist leicht ersichtlich, dafs Symbolik nur da einen gesunden Eindruck macht, wo sie mit grofser und natürlicher Anschauung zusammentrifft; dagegen erscheinen rein symbolistische Erzeugnisse mindestens als Künstelei, ja oft, gelinde ausgedrückt, als wirre Phantasterei, so wenn z. B. *Holz* in seinem Phantasus, II. Teil, u. a. konfusem Zeug folgendes als lyrisches Gedicht ausgiebt:

»Sieben Billionen Jahre vor meiner Geburt
war ich eine Schwertlilie.
Meine Wurzeln
saugten sich
in einen Stern.
Auf seinem dunklen Wasser
schwamm
meine blaue Riesenblüte.«

Der Symbolismus hat denn auch nie den Naturalismus ganz verdrängen können, und auch unter dem lesenden Publikum hat er wohl nicht allzuviel Anhänger gefunden, obgleich ihn manche Leute als die »grofse Kunst« hinstellen wollten, »die man so lange gesucht habe, die alle Rätsel offenbaren und alle Schleier heben werde« (vgl. *A. Bartels*), obgleich er auch durch äufsere Mittel, wie gelbe, unbeschnittene Druckbogen, phantastischen Buchschmuck, bizarren Einband, Stimmung zu machen suchte.

Die hervorragendsten deutschen Symbolisten erschienen zum erstenmal versammelt, allerdings noch neben den Naturalisten, in dem Münchener »Modernen Musenalmanach auf das Jahr 1893«, der also ähnliche Be-

deutung hat wie die »Modernen Dichtercharaktere« der achtziger Jahre. Wir finden da, um nur einige Namen zu nennen, *Bierbaum*, *Falke*, *Weigand*, *Jakobowski*, *Rich. Dehmel* u. a. Letzterer wurde der Führer, die »Gröfse« des Symbolismus; sogar *Liliencron* »fiel von sich selbst ab und kniete vor ihm.« (*Busse.*)

Über *Dehmel* schwankt noch das Urteil. Nach dem einen ist er »nur Macher«, nach dem andern »der neue Goethe«. Auf Mache, d. h. mühsame Kopfarbeit, deutet z. B. sein Gedicht »Über den Sümpfen«:

»Wo wohnst du nur, du dunkler Laut,
du Laut der Gruft?
Was rinnt und raunt durch Schilf und Duft
und glüht wie Augen durch die Luft,
durch Rohr und Kraut . . .

Es lehnt die Nacht am offnen Thor
und weint und winkt.
Zwei graue Hunde stehn davor
und lauschen mit geneigtem Ohr,
wie's klingt
lockt blinkt.«

(Moderner Musenalmanach 1893, S. 220.)

An *Goethe*sche Lyrik hingegen erinnert vielleicht das Gedicht »Sommerabend«.

»Klar ruhn die Lüfte auf der weiten Flur;
Fern dampft der See, das hohe Röhricht flimmert,
Im Schilfe glüht die letzte Sonnenspur,
Ein blasses Wölkchen rötet sich und schimmert.

Vom Wiesengrunde naht ein Glockenton,
Ein Duft von Tau entweicht der warmen Erde,
Im stillen Walde lauscht die Dämmrung schon,
Der Hirte sammelt seine satte Herde.

Im jungen Roggen rührt sich nicht ein Halm,
Die Glocke schweigt wie aus der Welt geschieden;
Nur noch die Grillen geigen ihren Psalm.
So sei doch froh, mein Herz, in all dem Frieden!«

Wie schon an diesem Gedichte sich zeigt, ist *Dehmel* nicht immer Symbolist; ja gelegentlich fällt er sogar »in die naturalistischen Brutalitäten zurück«. (*A. Bartels.*)

Aufser den jungen Lyrikern, die entweder der einen oder der anderen Hauptrichtung der modernen litterarischen Bewegung angehören, giebt es noch eine Anzahl solcher, die sich nicht ohne weiteres dahin einreihen lassen. Ich möchte aber nur die erwähnen, die ein gewisses Aufsehen erregt haben, zuerst *Karl Busse.* Er ist der jüngste; denn erst 1872 wurde er geboren, und doch hat gerade er nicht geringen Erfolg gehabt. Das kommt wohl vor allem daher, dafs seine Lyrik in Inhalt und Form sich von den Schlacken des Sturmes und Dranges freihält und ein angenehmes Mittelmafs zeigt. Über vielen seiner Gedichte liegt etwas wie milder Sonnenschein. Morgenglanz, Abendstille, Mittagsruhe am See, also mit Vorliebe Bilder, weifs er in natürlicher Anmut oft mit wenig Strichen zu zeichnen.

> Der Sonntagswind streichelt das Binsenmeer,
> Darüber gaukeln Libellen her.
> Ein alter Fischer im Kahne ruht,
> Und gleifsend und glänzend dehnt sich die Flut.
> Ein Rohrspatz schreit im Binsenmeer,
> Vom Kloster läuten die Glocken her.
> Sie wandeln die Weiten hinauf und hinab,
> Der Alte nimmt betend die Mütze ab.
> Der Sonntag geht über die Felder.

Doch gelingen ihm auch Töne von Lust und Leid der Menschenbrust in schlichter Weise.

> Über den Bergen, weit zu wandern,
> Sagen die Leute, wohnt das Glück,
> Ach und ich ging im Schwarme der andern,
> Kam mit verweinten Augen zurück.
> Über den Bergen, weit, weit drüben,
> Sagen die Leute, wohnt das Glück . . .

Als ein »litterar-historisches Rätsel« erschien *Johanna Ambrosius.*[1]) Sie wird 1854 in einem ostpreufsischen

[1]) Siehe zu diesem Abschnitt u. a.: Gedichte von *Johanna Ambrosius*, herausgegeben von *Karl Schrattenthal.* Königsberg 1896, 10. Aufl. 1894, 1. Aufl. Ausführliche Besprechung derselben von *Heinrich Hart* in Nr. 291 der »Täglichen Rundschau«, 13. Dez. 1894. — Besprechung des 2. Bandes ihrer Gedichte unter der Überschrift

Dorfe als Kind eines armen Handwerkers geboren. Bis zum 11. Jahre besucht sie die Dorfschule; dann ist ihr Leben fast nichts als schwere Arbeit; ein wenig Abwechslung bringt einzig die Lektüre der Gartenlaube. Aber auch das hört auf, als sie sich mit 20 Jahren einem armen Bauernburschen verheiratet. In der Ehe findet sie nicht das Glück, das sie sucht; dazu wird sie auch körperlich krank. Nur mit Mühe und Schmerz kann sie ihre Pflichten als Hausfrau erfüllen; aber es kommt über sie, sie mufs dichten; körperliches und seelisches Leid wollen sich auslösen im Lied. Sie dichtet auf dem Felde, im Garten, in der Küche, im Stalle, wobei ihr ein wunderbares Gedächtnis — sie kann alle ihre Gedichte, etwa 500, auswendig — zu Hilfe kommt. Die ersten Kinder ihrer Muse erscheinen zerstreut seit 1884; doch bleibt die Dichterin in weiteren Kreisen unbekannt. Da wird sie von Prof. *Schrattenthal* »entdeckt«, und er giebt 1894 eine Auswahl ihrer Gedichte zugleich mit Mitteilungen über ihr Leben heraus. Der Erfolg ist grofsartig, in kaum 2 Jahren 10 Auflagen; bald erscheint ein 2. Band; die Verfasserin wird als »Volks- und Naturdichterin« gepriesen, eine Art »Johannenkultus« wird zur Modekrankheit, man stellt sie sogar unmittelbar neben *Goethe*. — Sicher ist solche Wertschätzung übertrieben; ein gut Teil ihres Erfolges kommt wohl auf Rechnung des menschlichen Mitleids und — der menschlichen Neugierde infolge geschickter Propaganda; dennoch ist ein gewisses Lob durchaus berechtigt.

»Die Blätter fallen so leis und lind;
Bald hat zerstört sie der höhnende Wind,
Dann weinen die schmucklosen Äste
Um ihre treulosen Gäste.

Und all die duftende Sommerpracht
Begräbt eine kalte Novembernacht.
O Leid über alle Mafsen!

»Eine Modedichterin« von *A. K.* in den »Grenzboten« 1898, Nr. 18, S. 241 ff.

Das ist das ewige Einerlei,
Der Winter kommt auf Rosen und Mai,
Die Blätter fallen — vorbei, vorbei.
Die Blätter fallen, kann's fassen kaum,
So schnell versank mein sonniger Traum,
Das Schicksal winkte uns scheiden,
Wir mufsten geduldig es leiden.
Vergebens durchirrt die Sehnsucht den Weg,
Der Himmel so grau, verweht jeder Steg,
Was wollen die vielen Thränen?
Sie waschen die Spur vom Glück nicht aus,
Es schläft tief unten im kühlen Haus,
Die Blätter fallen, nun ist es aus.«

Und so wie hier versteht es die *Ambrosius* unstreitig, »allgemein menschlichen Empfindungen in schlichten Versen ergreifend Ausdruck zu geben«. Insbesondere lassen ihre Lieder von Liebe und Leid, von Wald und Heimat ein reiches Gemüt, ebenso tiefe Sehnsucht nach reinem Glück und »brünstiges Naturempfinden« ahnen. In der Form zeigt sie ein gewisses »Feingefühl für Rhythmus und Ausdruck«, wenn sich auch öfters verfehlte oder unschöne Bilder mit einmischen. Mit grofser Vorliebe besingt sie ihr Leid, ihr »meertiefes Leid«; ja sie versieht sogar den 2. Band ihrer Gedichte mit dem Autogramm »In der Wiege des Leidens wird die Seligkeit grofsgezogen.« Dabei kommt einem freilich zuweilen der Gedanke, als »kokettiere sie mit dem Leid,« wie überhaupt manche Gedichte, besonders im 2. Band, nicht als unmittelbarer Ausdruck des Erlebten und Empfundenen, sondern mehr als künstliche Mache erscheinen. — Trotz dieser Einschränkung bleibt *Johanna Ambrosius*, besonders in Rücksicht auf ihren Stand und ihre Vorbildung, eine auffallende und merkwürdige Dichternatur. Freilich darf nicht verschwiegen werden, dafs manche Angaben über ihre persönlichen Verhältnisse vor der genaueren Nachforschung nicht haben standhalten können.

In jüngster Zeit scheint eine andere lyrische Sängerin sie aus dem Vordergrunde des litterarischen Interesses zu verdrängen: *Anna Ritter*. Ihre Gedichte erschienen 1898

und wurden von der Kritik ziemlich einmütig als »Blüten echter Lyrik« oder als »charaktervolle Kundgebungen einer ernsten, im Kampfe des Lebens gestählten und geläuterten Dichternatur« begrüfst. Dem entsprechend war auch der Erfolg: in wenig Monaten vier Auflagen.

Morgen.

»Wie du nun vom blauen Hügel,
Sonne, deine Hände hebst
Und auf goldgesäumtem Flügel
Lächelnd nach der Höhe schwebst,
Hängt sich meiner Seele Sehnen
Weinend an dein weifses Kleid,
Dafs du mich aus Not und Thränen
Trügst in ew'ge Herrlichkeit.«

So wie hier ist der Grundton ihrer Lyrik meist ringende Sehnsucht — »Sehnsucht, Sehnsucht, treibende Macht! Sonne des Tages, Seele der Nacht.« — Sie hat eine kurze Spanne Zeit an der Seite eines geliebten Mannes des Lebens Glück in seltener Fülle genossen, aber er ist in der Blüte der Jahre gestorben. Darum klingt in vielen ihrer Lieder tiefste Trauer, ja wilder Schmerz wieder; nur seltener begegnen wir stillem Nachempfinden einer seligen Vergangenheit.

»Weifst du den Abend noch? Die Ulme hing
Die dichten Zweige schützend um uns nieder,
Der Bach schofs glucksend unterm Zaun vorbei,
Und um die Holzbank duftete der Flieder.

So süfs, so süfs! Die laue Nachtluft flofs
In weichen Wogen schmeichelnd um die Glieder.
Die Grille zirpte leis im hohen Gras,
Und um die Holzbank duftete der Flieder.

Vom Himmel sank ein Stern in jähem Zug,
Lichtscheue Falter huschten hin und wieder,
Dein Arm umfafste mich, wir waren jung....
Und um die Holzbank duftete der Flieder.«

Zuweilen ringt sich ihr aus der Seele auch stürmisches Verlangen nach neuem Leben und neuem Glück:

»Und baut ihr tausend Schranken um mich auf —
Ich reifse sie mit diesen Händen nieder,

Die Sonne lockt, das Leben lockt mich wieder,
Aus grünen Gründen dringt's zu mir herauf
Wie Frühlingsruf ....«

Doch auch innigem Naturempfinden entströmt manches ihrer Lieder, und dabei weifs sie die Natur durch stimmungsvolle Personifikationen und reizvolle Bilder zu beleben (vgl. z. B. obiges Gedicht vom Morgen).

Ähnelt also die *Ritter* in Bezug auf den Inhalt ihrer Gedichte vielfach der *Ambrosius*, so ist sie ihr doch in der Formengebung weit überlegen. Hierin zeigt sie oft geradezu verführerische Schönheit. So darf sie wohl zu den besten lyrischen Talenten unserer Tage gezählt werden. Ob aber ihr Lied von der Sehnsucht nicht bald ausgesungen sein wird? Wohl ist diese Befürchtung berechtigt.[1])

Hier möge unsere Wanderung durch das Gebiet der modernen Lyrik enden. Sie dürfte wenigstens für diesen Zweig der Litteratur gezeigt haben, dafs die letzten 15 Jahre eine Art Übergangszeit bedeuten, eine Zeit, wo in gärendem Unbestand mancherlei Gegensätze aufeinanderplatzten, wo neben wirklich Gutem auch allerlei Unreifes und Überreifes das Licht erblickte. *Goethe* sagte 1830 zu *Eckermann* mit Beziehung auf eine ähnliche Periode in der französischen Litteraturentwickelung: »Die Extreme und Auswüchse ... werden nach und nach verschwinden; aber zuletzt wird der sehr grofse Vorteil bleiben, dafs man neben einer freieren Form auch einen reicheren, verschiedenartigen Inhalt wird erreicht haben, und man keinen Gegenstand der breitesten Welt und des mannigfaltigsten Lebens als unpoetisch mehr wird aus-

[1]) Vgl. zu diesem Abschnitt: *A. Ritter*, Gedichte. Leipzig, G. A. Liebeskind, 1898. Besprechung derselben u. a. in *Westermanns* Monatsheften 1898, S. 401. Eine ausführliche Würdigung der Dichterin mit Angaben aus ihrem Leben s. in *Westermanns* Monatsheften 1900, Januar, S. 504 ff. von *Hermann Conrad*. Ein zweiter Band Gedichte von *Anna Ritter*, unter dem Titel »Befreiung«, Stuttgart, J. G. Cottasche Buchhandlung Nachfolger, 1900, konnte bei dieser Arbeit nicht mehr berücksichtigt werden.

schliefsen. Ich vergleiche die jetzige litterarische Epoche dem Zustande eines heftigen Fiebers, das zwar an sich nicht gut und wünschenswert ist, aber eine bessere Gesundung als heitere Folge hat.«[1]) Möchten diese Worte des Unsterblichen sich auch für unsere Zeit erfüllen, und möchte das neue Jahrhundert uns dazu wieder einen *Goethe* bringen, der wie einst vor 130 Jahren das edle Erz der litterarischen Bewegung mehr und mehr aus seinen Schlacken befreit und in ungeahntem Glanze ans Licht hebt![2])

---

[1]) *Eckermann*, Gespräche mit Goethe, 6. Aufl. 1885, III. Bd., S. 211.

[2]) Aufser den im Text und in den Fufsnoten bereits angegebenen Schriften belehren über unsern Gegenstand bezw. verwandte Fragen auch folgende Werke: *Alfred Biese*, Lyrische Dichtung und neuere deutsche Lyrik, 1896. — *Grotthufs*, Probleme und Charakterköpfe (z. B. IX. Kap. Moderne deutsche Lyrik), 3. Aufl. 1899. — *J. Bierbaum*, Detlev von Liliencron, 1892. — *Karl du Prel*, Psychologie der Lyrik, 1880. — *R. M. Werner*, Lyrik und Lyriker, 1890. — *B. Litzmann*, Das deutsche Drama in den litterarischen Bewegungen der Gegenwart, 3. Aufl. 1896. — *A. Stern*, Zur Litteratur der Gegenwart, Bilder und Studien, 1880. — Derselbe, Die deutsche Nationallitteratur von Goethes Tode bis zur Gegenwart, 3. Aufl. 1894. — *Fr. Muncker*, Forschungen zur neueren Litteraturgeschichte (Sammelwerk). — *Emil Thomas*, Die letzten 20 Jahre deutscher Litteraturgeschichte 1880—1900. Im Abrifs dargestellt. — Wertvolle Beiträge finden sich natürlich auch in andern als den schon erwähnten litterarischen Zeitschriften, z. B. in den Grenzboten, in der deutschen Rundschau u. a.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

137. Heft.

Die Spiele der Menschen.

Von

Karl Muthesius.

Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1900.

Preis 50 Pf.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

138. Heft.

Traditionelle Lieder und Spiele der Knaben und Mädchen zu Nazareth

nach den vom Generalvikar zu Chambéry zurückgebrachten Dokumenten.

Ein Beitrag zum geschichtlichen Verständnis der Kindheit Jesu.

Von

Lic. theol. **H. Schoen**

Professor in Poitiers.

Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1900.

Preis 50 Pf.

Hermann Beyer & Söhne, Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

139. Heft.

Sünden unseres Zeichenunterrichts.

Von

M. Schmidt.

Langensalza,

Vorlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1900.

Preis 30 Pf.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

140. Heft.

Sozialpädagogische Reformen.

Von

J. Tews.

Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1900.

Preis 30 Pf.

Hermann Beyer & Söhne, Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

141. Heft.

Persönlichkeit und Methode

in ihrer Bedeutung für den Gesamterfolg des Unterrichts.

Von

Dr. Albin Sieler

in Altenburg.

Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1900.

Preis 60 Pf.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

142. Heft.

Die Onomatik

ein notwendiger Zweig des deutschen Sprachunterrichts.

Von

Fr. Linde

in Weidenau (Sieg).

Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1902

Preis 65 Pf.

~~INDEXED~~ Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

143. Heft.

Verlassene Wohnstätten.

Von

O. Lehmann

in Dresden.

Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1900.

Preis 40 Pf.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

144. Heft.

Die Bedeutung der Heimat.

Von

H. Winzer

in Neustadt (Orla).

Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1900.

Preis 20 Pf.

Hermann Beyer & Söhne, Langensalza.

Pädagogisches Magazin.
Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.
Herausgegeben von
Friedrich Mann.
145. Heft.

Das Jus und die Schule.

Von

Dr. A. Bliedner.

Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1900.

Preis 30 Pf.

Fénelon und die Litteratur der weiblichen Bildung in Frankreich. Herausgegeben von Dr. E. v. Sallwürk, Großherzogl. Badischem Oberschulrat. 1 Band. Preis 3 M. 50 Pf., eleg. gebunden 4 M. 50 Pf.

Dr. K. W. Mager's Deutsche Bürgerschule. Schreiben an einen Staatsmann. Herausgegeben von Karl Eberhardt, Großherzogl. Sächs. Schulrat und Bezirksschulinspektor. 1 Band. Preis 1 M. 80 Pf., eleg. gebunden 2 M. 80 Pf.

Dr. Martin Luther's Pädagogische Schriften und Äußerungen. Aus seinen Werken gesammelt und in einer Einleitung zusammenfassend charakterisiert und dargestellt von Dr. H. Keferstein, Seminaroberlehrer zu Hamburg. 1 Band. Preis 3 M., eleg. gebunden 4 M.

Salzmann's Ausgewählte Schriften. Herausgegeben von E. Ackermann, Direktor der Karolinenschule und des Lehrerinnenseminars zu Eisenach. 2 Bände. Preis 5 M., eleg. gebunden 7 M.

Milton's Pädagogische Schriften und Äußerungen. Mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Dr. Jürgen Bona Meyer, Prof. der Philosophie u. Päd. zu Bonn. Preis 75 Pf., eleg. gebunden 1 M. 50 Pf.

Dr. Wilhelm Harnisch's Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. Mit Anmerkungen und Harnisch's Biographie herausgegeben von Dr Friedrich Bartels. Preis 3 M 50 Pf., eleg. gebunden 4 M. 50 Pf.

Finger, Dr. Friedrich August, Ausgewählte pädagogische Schriften 2 Bände. Preis 5 M. 50 Pf., eleg. gebunden 7 M. 50 Pf.

Adolf Diesterweg. Darstellung seines Lebens und seiner Lehre und Auswahl aus seinen Schriften. Herausgegeben von Dr. E. v. Sallwürk, Geh. Hofrat. 1. Band. Preis 3 M. 50 Pf., eleg. gebunden 4 M. 50 Pf.

In Vorbereitung begriffen sind: **Sigismund, Fröbel, F. A. Wolf, Ratich** u. a.

Deutsche Blätter, Beilage zur Gartenlaube, 1872, Nr. 19: .. „Was wir von einem Unternehmen dieser Art verlangen können, Solidität der Absicht und Ausführung, ein klar begrenzter Plan, eine mit Geschmack und Sachkenntnis verbundene Sorgfalt für das Ganze wie für das Einzelne, das ist in der Mann'schen Bibliothek geleistet."

Kehr, Pädagog. Blätter für Lehrerbildg. 1876, Heft 6: .. „Wir zeigen das Erscheinen dieser pädagogischen Klassiker mit dem Bemerken an, daß die Namen der Herausgeber für die genaue Textrevision der Ausgaben bürgen. Von besonderem Werte sind die den betreffenden Werken vorausgeschickten Biographieen. Da findet man Quellenstudium, — nicht Alltagskost! Es ist eine Freude, zu sehen, wie sauber hier die alten Schätze der Pädagogik zu Tage gefördert werden."

Kehr.

Pädagog. Litteraturblatt 1880, Nr. 18: „Die Bibliothek pädagogischer Klassiker hat sich von Anbeginn ihres Erscheinens an, wie im weitern Fortgange als ein so gediegenes und ausschließlich von den berufensten Händen bearbeitetes Unternehmen ausgewiesen, daß sie wohl verdient, Gemeingut der deutschen Lehrerwelt und der gebildeten, den Wert und die Bedeutung der Erziehung würdigenden Familien zu werden ꝛc."

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Hermann Beyer & Söhne, Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

146. Heft.

Rückerts nationale und pädagogische Bedeutung.

Von

A. Kirst,

Lehrer in Halle a. S.

Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1900.

Preis 50 Pf.

Hermann Beyer & Söhne, Langensalza.

No. 146 will follow

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

147. Heft.

Interesse und Handeln

bei

Herbart.

Von

Dr. E. von Sallwürk.

Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1900.

Preis 20 Pf.

Hermann Beyer & Söhne, Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

148. Heft.

Über die

Pflege monarchischer Gesinnung

im

Unterricht.

Von

Julius Honke

in Weimar.

Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1900.

Preis 40 Pf.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

149. Heft.

Deutungen naturwissenschaftlicher Reformbestrebungen.

Von

H. H. Groth,

Lehrer in Kiel.

Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1900.

Preis 40 Pf.

Hermann Beyer & Söhne, Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

150. Heft.

Der Hypnotismus und seine Bedeutung, namentlich die pädagogische.

Von

Adolf Rude,

Rektor in Nakel a. d. Netze.

Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1900.

Preis 80 Pf.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

151. Heft.

Divinität und Moralität in der Erziehung.

Von

Dr. E. von Sallwürk.

Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1900.

Preis 50 Pf.

Hermann Beyer & Söhne, Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

152. Heft.

Über die praktische Bedeutung der alttestamentlichen Quellenschriften.

Von

Paul Staude

in Altenburg.

Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1900.

Preis 80 Pf.

Pädagogisches Magazin.
Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.
Herausgegeben von
Friedrich Mann.
153. Heft.

Zur Reform des evangelischen Religionsunterrichtes vom Standpunkte der neueren Theologie.

Von
Johannes Berndt
in Neuzelle.

Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1900.

Preis 40 Pf.

Verlag von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Fénelon und die Litteratur der weiblichen Bildung in Frankreich. Herausgegeben von Dr. E. v. Sallwürk, Großherzogl. Badischem Oberschulrat. 1 Band. Preis 3 M. 50 Pf., eleg. gebunden 4 M. 50 Pf.

Dr. K. W. Mager's Deutsche Bürgerschule. Schreiben an einen Staatsmann. Herausgegeben von Karl Eberhardt, Großherzogl. Sächs. Schulrat und Bezirksschulinspektor. 1 Band. Preis 1 M. 80 Pf., eleg. gebunden 2 M. 80 Pf.

Dr. Martin Luther's Pädagogische Schriften und Äußerungen. Aus seinen Werken gesammelt und in einer Einleitung zusammenfassend charakterisiert und dargestellt von Dr. H. Keferstein, Seminaroberlehrer zu Hamburg. 1 Band. Preis 3 M., eleg. gebunden 4 M.

Salzmann's Ausgewählte Schriften. Herausgegeben von E. Ackermann, Direktor der Karolinenschule und des Lehrerinnenseminars zu Eisenach. 2 Bände. Preis 5 M., eleg. gebunden 7 M.

Milton's Pädagogische Schriften und Äußerungen. Mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Dr. Jürgen Bona Meyer, Prof. der Philosophie u. Päd. zu Bonn. Preis 75 Pf., eleg. gebunden 1 M. 50 Pf.

Dr. Wilhelm Harnisch's Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. Mit Anmerkungen und Harnisch's Biographie herausgegeben von Dr. Friedrich Bartels. Preis 3 M 50 Pf., eleg. gebunden 4 M. 50 Pf.

Finger, Dr. Friedrich August, Ausgewählte pädagogische Schriften. 2 Bände. Preis 5 M. 50 Pf., eleg. gebunden 7 M. 50 Pf.

Adolf Diesterweg. Darstellung seines Lebens und seiner Lehre und Auswahl aus seinen Schriften. Herausgegeben von Dr. E. v. Sallwürk, Geh. Hofrat. 3 Bände. Preis 10 M., eleg. gebunden 13 M.

Berthold Sigismund's Ausgewählte Schriften. Herausgegeben, mit Biographie und Anmerkungen versehen von Dr. Karl Markscheffel. 1 Band. Preis 4 M. 50 Pf., eleg. gebunden 5 M. 50 Pf.

In Vorbereitung begriffen sind: **Fröbel, F. A. Wolf, Ratich** u. a.

Deutsche Blätter, Beilage zur Gartenlaube, 1872, Nr. 19: ... „Was wir von einem Unternehmen dieser Art verlangen können, Solidität der Absicht und Ausführung, ein klar begrenzter Plan, eine mit Geist und Sachkenntnis verbundene Sorgfalt für das Ganze wie für das Einzelne, das ist in der Mann'schen Bibliothek geleistet."

Rehr, Pädagog. Blätter für Lehrerbildg. 1876, Heft 6: ... „Wir zeigen das Erscheinen dieser pädagogischen Klassiker mit dem Bemerken an, daß die Namen der Herausgeber für die genaue Textrevision der Ausgaben bürgen. Von besonderem Werte sind die den betreffenden Werken vorausgeschickten Biographieen. Da findet man Quellenstudium, — nicht Alltagskost! Es ist eine Freude, zu sehen, wie sauber hier die alten Schätze der Pädagogik zu Tage gefördert werden."

Rehr.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Hermann Beyer & Söhne, Langensalza.

Pädagogisches Magazin.
Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.
Herausgegeben von
Friedrich Mann.
154. Heft.

Die Gewinnung des Kupfers und Silbers im Mansfeldschen.

Von
A. Kirst,
Halle a. S.

Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1900.

Preis 60 Pf.

Pädagogisches Magazin.
Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.
Herausgegeben von
Friedrich Mann.
155. Heft.

Einfluss des Gedankenkreises auf den Charakter.

Von
K. Sachse
in Magdeburg.

Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1900.

Preis 45 Pf.

Hermann Beyer & Söhne, Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

156. Heft.

Verteilung des mathematisch-geographischen Stoffes auf eine achtklassige Schule.

Von

Lehrer **Stahl**

in Gotha.

Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1900.

Preis 25 Pf.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

157. Heft.

Kulturdenkmäler in der Muttersprache für den Unterricht in den mittleren Schuljahren.

Von

P. Thieme

in Altenburg.

Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1901.

Preis 1 M 20 Pf.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

158. Heft.

Frage und Antwort.

Eine psychologische Betrachtung

von

Friedr. Böringer
in Elberfeld.

Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1901.

Preis 35 Pf.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

159. Heft.

Interesse

und

Selbstthätigkeit.

Von

Dr. phil. Steph. M. Okanowitsch,

Schulinspektor in Belgrad (Serbien).

Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1901.

Preis 20 Pf.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

160. Heft.

Staat und Bildungswesen

in

ihrem Verhältnis zu einander im Lichte der Staatswissenschaft seit Wilhelm von Humboldt.

Von

Dr. Albert Mann.

Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1901.

Preis 1 M.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

161. Heft.

Aristoteles als Psychologe.

Von

Fr. Regener,
Seminarlehrer in Braunschweig.

Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1901.

Preis 80 Pf.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

162. Heft.

Kuno Fischer

als

Litterarhistoriker.

Von

Hugo Göring.

I.

Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1901.

Preis 45 Pf.

Pädagogisches Magazin

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

163. Heft.

Über den Wert des Schönen.

Von

O. Foltz.

Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1901.

Preis 25 Pf.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

164. Heft.

Helene Keller.

Von

Dr. E. von Sallwürk.

Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne.

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1901.

Preis 20 Pf.

Pädagogisches Magazin.
Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.
Herausgegeben von
Friedrich Mann.

165. Heft.

Der Stundenplan und seine Bedeutung für Schule und Haus.

Von
Dr. Schöne,
Direktor der Kaiserin Auguste Victoria-Schule und des Lehrerinnen-Seminars in Greifswald.

Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1901.

Preis 50 Pf.

Fénelon und die Litteratur der weiblichen Bildung in Frankreich. Herausgegeben von Dr. E. v. Sallwürk, Großherzogl. Badischem Oberschulrat. 1 Band. Preis 3 M. 50 Pf., eleg. gebunden 4 M. 50 Pf.

Dr. K. W. Mager's Deutsche Bürgerschule. Schreiben an einen Staatsmann. Herausgegeben von Karl Eberhardt, Großherzogl. Sächs. Schulrat und Bezirksschulinspektor. 1 Band. Preis 1 M. 80 Pf., eleg. gebunden 2 M. 80 Pf.

Dr. Martin Luther's Pädagogische Schriften und Äußerungen. Aus seinen Werken gesammelt und in einer Einleitung zusammenfassend charakterisiert und dargestellt von Dr. H. Keferstein, Seminaroberlehrer zu Hamburg. 1 Band. Preis 3 M., eleg. gebunden 4 M.

Salzmann's Ausgewählte Schriften. Herausgegeben von E. Ackermann, Großherzogl. Sächs. Schulrat und Direktor der Karolinenschule und des Lehrerinnenseminars zu Eisenach. 2 Bände. Preis 5 M., eleg. gebunden 7 M.

Milton's Pädagogische Schriften und Äußerungen. Mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Dr. Jürgen Bona Meyer, Prof. der Philosophie u. Päd. zu Bonn. Preis 75 Pf., eleg. gebunden 1 M. 50 Pf.

Dr. Wilhelm Harnisch's Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. Mit Anmerkungen und Harnisch's Biographie herausgegeben von Dr. Friedrich Bartels. Preis 3 M 50 Pf., eleg. gebunden 4 M. 50 Pf.

Finger, Dr. Friedrich August, Ausgewählte pädagogische Schriften 2 Bände. Preis 5 M. 50 Pf., eleg. gebunden 7 M. 50 Pf.

Adolf Diesterweg. Darstellung seines Lebens und seiner Lehre und Auswahl aus seinen Schriften. Herausgegeben von Dr. E. v. Sallwürk. Geh. Hofrat. 3 Bände. Preis 10 M., eleg. gebunden 13 M.

Berthold Sigismund's Ausgewählte Schriften. Herausgegeben, mit Biographie und Anmerkungen versehen von Dr. Karl Markscheffel. 1 Band. Preis 4 M. 50 Pf., eleg. gebunden 5 M 50 Pf.

In Vorbereitung begriffen sind: **Fröbel, F. A. Wolf, Ratich** u. a.

Deutsche Blätter, Beilage zur Gartenlaube, 1872, Nr. 19: ..„Was wir von einem Unternehmen dieser Art verlangen können, Solidität der Absicht und Ausführung, ein klar begrenzter Plan, eine mit Geschmack und Sachkenntnis verbundene Sorgfalt für das Ganze wie für das Einzelne, das ist in der Mann'schen Bibliothek geleistet."

Kehr, Pädagog. Blätter für Lehrerbildg. 1876, Heft 6: ..„Wir zeigen das Erscheinen dieser pädagogischen Klassiker mit dem Bemerken an, daß die Namen der Herausgeber für die genaue Textrevision der Ausgaben bürgen. Von besonderem Werte sind die den betreffenden Werken vorausgeschickten Biographieen. Da findet man Quellenstudium, — nicht Alltagskost! Es ist eine Freude, zu sehen, wie sauber hier die alten Schätze der Pädagogik zu Tage gefördert werden."

Kehr

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

166. Heft.

Der Dreibund von Formenkunde, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule.

Ein Beitrag zur Durchführung des Konzentrationsprinzips.

Von

E. Zeissig,

Annaberg in Sachsen.

Mit einem Vorwort von Hofrat Prof. Dr. **O. Willmann**-Prag.

Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1901.

Preis 65 Pf.

Michel de Montaigne. Auswahl pädagogischer Stücke aus Montaigne's Essays, übersetzt von Ernst Schmid. 2. Auflage. 1 Bändchen. Preis 50 Pf., eleg. gebunden 1 M. 10 Pf.

Immanuel Kant, Über Pädagogik. Mit Kant's Biographie neu herausgegeben von Prof. Dr. Theodor Vogt. 2. Auflage. 1 Band. Preis 1 M., eleg. gebunden 1 M. 75 Pf.

F. G. Dinter's Ausgewählte pädagogische Schriften. Mit Einleitungen, Anmerkungen, sowie einer Charakteristik des Autors herausgegeben von Friedrich Seidel. 2. Auflage. 2 Bände. Preis 6 M. 50 Pf., eleg. gebunden 8 M. 50 Pf.

J. B. Basedow's Pädagogische Schriften. Mit Basedow's Biographie herausgegeben von Dr. Hugo Göring. 1 Band. Preis 5 M., eleg. gebunden 6 M. 20 Pf.

August Hermann Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Mit Ergänzung des geschichtlich-litterarischen Teils und mit Niemeyer's Biographie herausgegeben von Dr. Wilhelm Rein. 2. Auflage. 3 Bände. Preis 8 M. 50 Pf, eleg. geb. 11 M. 50 Pf.

J. G. Fichte's Reden an die deutsche Nation. Mit Anmerkungen und Fichte's Biographie herausgegeben von Dr. Theodor Vogt, Prof. an der Wiener Universität. 2. Aufl. Preis 2 M. 50 Pf., eleg. geb. 3 M 50 Pf.

Isaak Iselin's Pädagogische Schriften nebst seinem pädagogischen Briefwechsel mit Joh. Caspar Lavater, Ulysses von Salis und J. G. Schlosser. Herausgegeben von Dr. Hugo Göring. Mit Iselin's Biographie von Dr. Eduard Meyer. 1 Band. Preis 3 M., eleg. gebunden 4 M.

J. Locke's Gedanken über Erziehung. Mit Einleitung, Anmerkungen und Locke's Biographie herausgegeben von Dr. E. von Sallwürk, Großherzogl. Badischem Oberschulrat. 2. Aufl. 1 Band. Preis 2 M. 50 Pf., eleg. gebunden 3 M. 50 Pf.

Friedrich's des Großen Pädagogische Schriften und Äußerungen. Mit einer Abhandlung über Friedrich's des Großen Schulreglement nebst einer Sammlung der hauptsächlichsten Schulreglements, Reskripte und Erlasse übersetzt und herausgegeben von Dr. Jürgen Bona Meyer, Prof. der Philosophie und Pädagogik in Bonn. Preis 3 M., eleg. geb. 4 M.

Jean Paul Friedrich Richter's Levana nebst pädagogischen Stücken aus seinen übrigen Werken und dem Leben des vergnügten Schulmeisterleins Maria Wuz in Auenthal. Mit Einleitungen, Anmerkungen und Richter's Biographie versehen von Dr. Karl Lange, Direktor der 1. Bürgerschule zu Plauen i. Vgtl. 2. Auflage. 1 Band. Preis 3 M. 50 Pf., eleg. gebunden 4 M. 50 Pf.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

167. Heft.

Über das Absolute in den ästhetischen Urteilen.

Von

O. Flügel.

Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1901.

Preis 40 Pf.

Pädagogisches Magazin.
Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.
Herausgegeben von
Friedrich Mann.

168. Heft.

Der letzte Sturm und Drang der deutschen Litteratur, insbesondere die moderne Lyrik.

Von
Alfred Grosskopf
in Weimar.

Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1901.

Preis 40 Pf.